Beate Clemens-Lodde

Einstellungen von Lehrenden zu intrinsisch und extrinsisch motivierendem Lehrverhalten

Eine Befragung in den Fächern Germanistik, Rechtswissenschaft und Erziehungswissenschaften an der Universität Münster

Dissertation
der Westfälischen Wilhelms-Universität, Münster
1974

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41547204_0011

PSYCHOLOGIE

EINSTELLUNGEN VON LEHRENDEN ZU INTRINSISCH UND EXTRINSISCH MOTIVIERENDEM LEHRVERHALTEN

Eine Befragung in den Fächern Germanistik, Rechtswissenschaft und Erziehungswissenschaften an der Universität Münster

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der
Philosophischen Fakultät
der
Westfälischen Wilhelms-Universität zu
Münster (Westf.)

vorgelegt von
Beate Clemens-Lodde
aus Freckenhorst
1973

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

"D 6"

Tag der mündlichen Prüfung: 31.1. und 1.2. 1974
Dekan: Prof. Dr. L. Budde
Referent: Prof. Dr. M. Sader
Korreferent: Dr. W. Keil

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Meinem Lehrer und Betreuer dieser Arbeit, Professor Dr. Manfred Sader, möchte ich sehr herzlich für seine freundliche Unterstützung danken.

Ich danke allen Lehrenden, die sich bereitwillig befragen ließen und mir durch ihre zahlreichen Kommentare die Interpretation der Ergebnisse erleichterten.

Danken möchte ich auch Gudrun Lötters und Fred Bertz, die mir halfen, die zeitraubenden Befragungen durchzuführen.

Frau Gumprecht danke ich herzlich für Ausdauer, Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft beim Schreiben dieser Arbeit.

Insbesondere danke ich den Mitgliedern unseres Doktorandenkolloquiums, Dieter Gertmann, Bernd Jötten, Heike Keil-Specht, Dietrich Kost und Hans-Jörg Ulm,für zahllose Diskussionen, die zur Präzisierung und Ausformulierung meines Untersuchungsansatzes beitrugen.

Nicht zuletzt möchte ich allen danken, die mich während der Beschäftigung mit dieser Arbeit daran erinnert haben, daß leben nicht nur leisten bedeutet.

INHALTSVERZEICHNIS

	Seite
Vorwort oder: Odyssee hin zum Thema	1
1. THEORETISCHER TEIL	4
1.1 Fragestellung und Untersuchungsziele	4
1.2 Emanzipatorischer Hochschulunterricht und intrinsische Motivation	9
1.21 Trends in Studien- und Hochschulreform	9
1.22 Emanzipatorischer Hochschulunterricht und das Konzept der intrinsischen Motivierung	12
1.3 Intrinsische und extrinsische Motivation	13
1.31 Theoretische Ansätze zur intrinsischen Motivation	13
1.32 Zugrunde liegender Ansatz intrinsischer und extrinsischer Motivation	21
1.33 Auswirkungen intrinsisch und extrinsisch motivierenden Lehrverhaltens	25
1.4 Anregungsbedingungen für intrinsische Motivierung an der Hochschule	32
1.41 Institutionelle Bedingungen der Hochschule	34
1.42 Rolle der Lehrenden	37
1.5 Dogmatismustheorie	39
1.51 Vorbemerkungen	39
1.52 Dogmatismustheorie von ROKEACH	46
1.53 Anmerkungen zur Dogmatismustheorie	54
1.54 Lerntheoretische Ansätze einer Dogmatismustheorie	55
1.6 Hypothesen	57
1.7 Operationale Definitionen	59
1.71 Allgemeines zum Fragebogen	59
1.711 Gründe für die Wahl des Fragebogens als Meßinstrument	59
1.712 Überlegungen zum Fragebogeninhalt	63
1.713 Überlegungen zum formalen Aufbau des Fragebogens	65
1.72 Operationale Definitionen der in den Hypothesen verwendeten Begriffe	67

Seite

2. EMPIRISCHER TEIL 75
2.1 Fragebogen 75
2.11 Stadien der Konstruktion des Fragebogens 75
2.111 Vorbemerkungen 75
2.112 Informationsstadium 78
2.113 Konstruktion und Analyse der Items 80
2.114 Selektion der Items für die Endfassung 83
2.12 Gütekontrollen der Einstellungsskalen 84
2.121 Homogenität und Trennschärfe der Items 85
2.122 Reliabilität 88
2.123 Validität 91
2.13 Beschreibung des Fragebogens 96
2.2 Stichprobe 98
2.21 Vorüberlegungen zur Befragtenauswahl 98
2.22 Selektionskriterien für die zu befragenden Lehrenden 99
2.23 Stichprobengröße und Ausfallquote 100
2.24 Vergleichende Beschreibung der einbezogenen Fächer 103
2.241 Studienorganisation 104
2.242 Lehrveranstaltungen 113
2.243 Lehrende 116
2.244 Studenten 122
2.3 Erhebung 127
2.31 Zeitlicher Untersuchungsablauf 127
2.32 Befragung 129
2.321 Gründe für die Durchführung der Befragung unter Aufsicht 129
2.322 "Interviewer" 132
2.323 Befragungssituation 135
2.324 Fachspezifische Besonderheiten der Befragung 138
2.4 Auswertung 144

Seite

3. ERGEBNISSE 147
3.1 Beschreibung der Befragungsergebnisse 147
3.11 Beurteilung intrinsisch und extrinsisch motivierenden Lehrverhaltens 147
3.12 Beurteilung der Studenten 156
3.13 Selbstbeurteilung der Lehrenden 158
3.14 Gegenseitige Beeinflussung von Lehrenden und Studenten 160
3.15 Aussagen zu Didaktik und Wissenschaft 160
3.16 Fachspezifische Ergebnisse 164
3.17 Didaktische Fortbildung der Lehrenden 171
3.18 Erfahrungen mit verschiedenen Unterrichtsmaßnahmen 177
3.2 Einstellungen zu Lehrverhalten ein Indikator für Dogmatismus? 182
3.3 Umgebungsspezifische Einstellungen zu Lehrverhalten? 197

4. SCHLUSSFOLGERUNGEN 208
4.1 Gültigkeit der Ergebnisse 208
4.2 Mögliche Konsequenzen für hochschuldidaktische Initiativen 210
4.3 Anregungen für weiterführende Untersuchungen 216
4.31 Kritische Bewertung dieser Untersuchung 216
4.32 Vorschläge zur Verbesserung des Fragebogens 218
4.33 Weiterführende Untersuchungsansätze der Einstellungen zu intrinsisch und extrinsisch motivierendem Lehrverhalten 220

5. ZUSAMMENFASSUNG 222

LITERATURVERZEICHNIS 227

ANHANG

Vorwort oder: Odyssee hin zum Thema

Künftigen Doktoranden gewidmet

Dieses Vorwort schreibe ich, weil ich nicht verschweigen möchte, welche Irrwege ich gegangen bin, bis ich das endgültige Thema dieser Arbeit formulieren konnte.

Die erste Idee (oder war es die zweite?) für das Thema meiner Dissertation ergab sich aus meiner Mitarbeit an einem Forschungsprojekt über "Strukturen und Prozesse im Hochschulunterricht" (vgl. KEIL & PIONTKOWSKI 1973). Im Rahmen dieser Tätigkeit befragte ich mehr als 60 Lehrende verschiedenster Fachrichtungen über ihre Vorstellungen zu Unterrichtsformen, Studienaufbau und Hochschulreform. Die Befragungen waren ursprünglich als Hintergrundsinformation für das Forschungsprojekt gedacht und sollten nur global ausgewertet werden. Die Interviews (insgesamt wurden rund 120 Lehrende der Universität Münster befragt) enthielten jedoch vielfältige und ausgesprochen differenzierte Vorstellungen über unterrichtsrelevante Themen, so daß eine gründlichere inhaltsanalytische Auswertung nahe lag. Ansonsten wären die mit sehr viel Aufwand und Engagement aller Beteiligten gewonnenen Informationen weitgehend ungenutzt auf dem Forschungsmüll gelandet. Ich begann also, die Interviews nach angesprochenen Themenbereichen zu durchforsten und stellte Kategorien für eine quantitative Auswertung auf. Es zeigte sich sehr bald, daß das Auszählen der vielfältigen Meinungen und Vorstellungen illusorisch war: Die Aspekte waren zu unterschiedlich, als daß sich nennenswerte Häufigkeiten ergeben hätten.

Ich sah drei Auswege aus dem Dilemma. Erstens hätte ich den Anspruch der Quantifizierung aufgeben und statt dessen einen "Roman" über den Inhalt der Interviews schreiben können; das gilt jedoch in unserem meßbewußten Zeitalter als unfein. Zweitens hätte ich gröbere Auswertungskategorien wählen und die Interviews global nach wenigen Dimensionen einschätzen können. Dabei wären differenziertere Auffassungen und seltener vorkommende Themen unberücksichtigt geblieben. Ich entschied mich für die dritte Möglichkeit, indem ich "aus dem Felde ging".

Im zweiten Anlauf wollte ich - ermutigt durch selbstbewußte Darstellungen von Forschungsergebnissen in Lehrbüchern der pädagogischen Psychologie[1] - ermitteln, wieviel von den Früchten der für den Lernprozeß relevanten Ergebnisse der psychologischen Forschung den Lehrenden an der Hochschule bekannt wäre. Denn Wissen um Gesetzmäßigkeiten des Lernens könnte ja eine Voraussetzung für didaktisch sinnvolles Handeln und damit für den Unterrichtserfolg sein. Auch dieser Versuch endete mit Resignation: Fast jedes unterrichtsrelevante Ergebnis einer Untersuchung kann durch ein anderes wieder in Frage gestellt werden. Hinzu kommt, daß die Untersuchungsansätze im allgemeinen so praxisfremd und spezifisch sind, daß Verallgemeinerungen auf den Unterricht im allgemeinen oder auch nur auf umschriebene spezifische Unterrichtssituationen schlechterdings nicht vertretbar sind.
Ein Beispiel:

Einem großen Teil der Untersuchungen zum "concept learning", die in dem Sammelreferat von CLARK 1971 referiert werden, liegen einfache geometrische Zuordnungsaufgaben zugrunde. Diese Aufgaben wurden einmalig im Laboratorium, d.h. in einer anonymen sozialen Situation vorgegeben und waren nicht in einen längerfristigen Lernprozeß eingebettet.

---

1) vgl. z.B. KLAUSMEIER & GOODWIN 1968[2]

Können solche Untersuchungen irgend etwas dazu beitragen, z.B. das Sühneprinzip in der soundsovielten Stunde einer juristischen Lehrveranstaltung mit x Teilnehmern effektiver abzuhandeln?
Da die Psychologie für Lehrende (vor allem der Hochschule) kaum hinreichend gesichertes Wissen hinsichtlich bedeutsamer Unterrichtsfragen zu bieten hat, erwies sich ein drittes Vorhaben von vornherein als absurd: Vorstellungen von Lehrenden über die Handhabung alltäglicher Unterrichtssituationen zu erfragen und ihre Übereinstimmung mit Ergebnissen der empirischen Psychologie zu überprüfen.

Einmal auf die Idee verfallen, Unterrichtsvorstellungen von Lehrenden an der Hochschule zu erfragen, kam mir schließlich der Gedanke: statt die Empirie zum Beurteilungsmaßstab zu machen, könnte ich die Vorstellungen der Lehrenden mit in der Hochschulreformdiskussion geforderten Unterrichtszielen und -formen vergleichen. Daraus ergab sich schließlich nach zunehmender thematischer Einengung die Frage: Inwieweit entsprechen die Vorstellungen der Lehrenden zu intrinsisch und extrinsisch motivierendem Unterrichtsverhalten den Forderungen nach einem emanzipatorischen Unterricht und mit welchen personbezogenen oder situativen Bedingungen hängen sie zusammen?

Bis zu dieser endgültigen Fragestellung ist ein Jahr ins Land gegangen.

1. THEORETISCHER TEIL

1.1 Fragestellung und Untersuchungsziele

Emanzipatorischer Unterricht wird von vielen, vor allem jüngeren Hochschulmitgliedern postuliert. Es wird gefordert, der Hochschulunterricht solle von der bloßen unkritischen Stoffvermittlung wegkommen und vor allem Zielen wie der Entwicklung von Interesse und Motivation (Lernen lernen), Kritik- und Kooperationsfähigkeit, Kreativität und Autonomie dienen (vgl. etwa das Kreuznacher Hochschulkonzept der BAK, HÜBNER 1970 oder SADER, CLEMENS-LODDE, KEIL-SPECHT & KLINGSTEN 1973). Diese Zielvorstellungen werden mit den sich ständig erweiternden und verändernden Wissenschaften, mit der Notwendigkeit einer Erziehung zur "Demokratiefähigkeit" (z.B. ECKSTEIN 1972, 28 f.) oder mit der gesellschaftsverändernden Funktion der Wissenschaften begründet.

Emanzipatorischer Unterricht kann sich auf drei Ebenen manifestieren: die Ebene der Studienorganisation (z.B. Prüfungsordnung), die Ebene der Lehrveranstaltungen (Veranstaltungsart, Durchführungsbedingungen) und die Ebene der aktuellen Unterrichtssituation (Interaktion zwischen Lehrenden und Studenten und der Studenten untereinander).

Die konkrete Verwirklichung emanzipatorischen Unterrichts scheint mir am ehesten im Konzept der intrinsischen Motivierung ausformuliert, eine Motivierung um der Sache oder sachbezogener Ziele willen. Im Gegensatz zur intrinsischen Motivierung steht die extrinsische Motivierung, die sich sachfremder Anreize oder irgendwelcher Druckmittel bedient, um Lernprozesse auszulösen und aufrechtzuerhalten (vgl. Abschnitt 1.3).

Das Konzept der intrinsischen bzw. extrinsischen Motivierung deckt sich großenteils mit der Klassifikation von Lehrverhalten als partizipativ versus direktiv, die in der pädagogischen Psychologie wegen der Unterscheidung unerwünschter und erwünschter Auswirkungen von Lehrverhalten eine große Rolle spielt. Deshalb wird intrinsisch motivierendes Lehrverhalten hier gleichbedeutend mit partizipativem, extrinsisch motivierendes gleichbedeutend mit direktivem Lehrverhalten verwendet.

Die gegenwärtige Unterrichtspraxis an der Hochschule ist augenscheinlich wegen obligatorischer Leistungsnachweise und Prüfungen sowie der Doppelrolle von Lehrendem und Prüfer und aufgrund der Sozialisation von Lehrenden und Studenten eher auf Lernen qua extrinsischer Motivierung ausgerichtet.

Im gegenwärtigen Stadium der Unterrichtsreform kommt den Lehrenden zwangsläufig eine zentrale Rolle beim Initiieren emanzipatorischer Prozesse zu, die sich jedoch mit zunehmender Bewußtseinsveränderung aller Beteiligten verringern dürfte. Deshalb erscheinen mir die Einstellungen von Lehrenden zum Hochschulunterricht ein lohnendes Untersuchungsobjekt.

Denn wenn es als sinnvolles Ziel angesehen wird, vermehrt intrinsisch motivierendes Lehrverhalten zu verwirklichen, dann ist es wichtig zu wissen, welches Unterrichtsverhalten Lehrende gutheißen. Die Einstellungen zu Lehrverhalten können ein Indikator der Reformbereitschaft zugunsten partizipativen Lehrverhaltens sein - für den Fall, daß entsprechend günstige Bedingungen für dessen Verwirklichung vorhanden wären.

Im Rahmen einer "pilot study" soll geklärt werden, mit welchen Variablen diese Einstellungen einhergehen.

Mit der implizit von mir für diese Untersuchung zugrunde gelegten Theorie stimmt die Dogmatismustheorie von ROKEACH 1960 sowie deren Modifikation durch andere Autoren weitgehend überein. Partizipatives Lehrverhalten bedeutet ja auch ein undogmatisches, flexibles Vorgehen, direktives Lehrverhalten dagegen starres, regelhaftes Vorgehen (vgl. Abschnitt 1.33). In einem Teil der Untersuchung werden daher aus der Dogmatismustheorie abgeleitete Hypothesen überprüft.

In der vorliegenden Untersuchung wurde von mehr als hundert Lehrenden durch Fragebögen ermittelt, in welchem Ausmaß sie intrinsisch und extrinsisch motivierendes Lehrverhalten in konkreten Unterrichtssituationen und auf der Ebene der Veranstaltungsorganisation bejahen bzw. ablehnen. Oder anders formuliert: Es wurde erfragt, inwieweit die Sonntagsreden der Unterrichtsreformer in das Bewußtsein der Lehrenden gedrungen sind. Zusätzlich wurden Variable erhoben, von denen die Vermutung bestand, sie könnten mit den Einstellungen zum Unterrichtsverhalten zusammenhängen: z.B. Alter, Status, hochschulpolitische Einstellung, Selbsteinschätzung, Einstellung zu Studenten, Fachzugehörigkeit. Ein solcher Untersuchungsansatz, die Lehrenden selber über ihre Unterrichtsvorstellungen zu befragen, ist meines Wissens im deutschsprachigen Raum noch selten verwirklicht worden (auf abstrakterer Ebene als hier von KEIL & PIONTKOWSKI 1973); dagegen fehlt es nicht an Bemühungen, den Lehrenden Anregungen für die Gestaltung ihres Unterrichts zu geben (so z.B. McKEACHIEs "Teaching Tips" 1968, SADER u.a. 1973 oder die Schriftenreihe des Arbeitskreises für Hochschuldidaktik).

Die Ziele dieser Untersuchung lassen sich so zusammenfassen:

1. Es ist von theoretischem Interesse, wie Einstellungen zu intrinsisch und extrinsisch motivierendem Lehrverhalten strukturiert sind: ob sie konsistent sind, ob sie isolierte Merkmale der Lehrenden, z.B. bloße Lippenbekenntnisse oder ob sie mit anderen Persönlichkeitsmerkmalen einhergehen und schließlich, in welcher Beziehung sie zur beruflichen Umgebung der Lehrenden stehen.

   Würden sich Einstellungen zu intrinsisch und extrinsisch motivierendem Lehrverhalten z.B. als sehr situationsabhängig und nicht persönlichkeitsspezifisch erweisen, so könnte auf eine größere Veränderbarkeit der Einstellungen geschlossen werden als wenn sie mit relativ überdauernden Persönlichkeitsmerkmalen wie Werthaltungen gekoppelt wären (vgl. z.B. BLOOM 1971, 188). Wenngleich aus dem vorliegenden Untersuchungsdesign[1] keine Annahmen über die Bedingtheit der Einstellungen abgeleitet werden können, so lassen sich aus den ermittelten Zusammenhängen der Einstellungen mit anderen Variablen doch Kausalhypothesen für weitere experimentelle Untersuchungen ableiten.

2. Die Ergebnisse sollen verdeutlichen, welche Lehrenden an der Hochschule ein "reformerisches" Potential darstellen.[2] Eine solche Bestandsaufnahme erscheint sinnvoll, da Reformen in der Hochschule kaum über die Köpfe der Betroffenen hinweg durchführbar sind, welche letztlich ja die geforderten Einstellungs- und Verhaltensänderungen

---

1) Diese Untersuchung ist kein echtes Experiment sondern eine Deskriptions- und Explorationsstudie (vgl. SELLITZ, JAHODA, DEUTSCH & COOK 1972, 67 ff.)

2) Dasselbe Anliegen verfolgt auch CLOETTA 1972, 49, mit seiner Konservatismus-Skala.

vollziehen müssen.[1] Dabei soll der Einfluß der Studenten für die Verwirklichung von Reformen keineswegs verkannt werden. Eine Untersuchung des "Reformpotentials" der Lehrenden gewinnt zusätzlich an Aktualität angesichts ihres zunehmenden Einflusses in universitären Selbstverwaltungsgremien (vgl. Entwürfe zum Hochschulrahmengesetz der Länder oder das Urteil des Bundesverfassungsgerichtshofes zum Hessischen Vorschaltgesetz für das Hochschulrahmengesetz). Solche Informationen über die Einstellung von Lehrenden zu intrinsisch und extrinsisch motivierendem Unterrichtsverhalten können sowohl für die hochschulpolitische Diskussion als auch für die Tätigkeit hochschuldidaktischer Zentren von strategischer Bedeutung sein.

3. Nicht zuletzt sollen die Ergebnisse den beteiligten Befragten selbst als Rückmeldung dienen, dadurch Anstöße zu Reflexionen über das eigene Lehrverhalten geben und damit günstigenfalls zu Veränderungen auf der Ebene der Studien- und Veranstaltungsorganisation beitragen.
Ein solches Bedürfnis nach fachmännischem Feedback erwies sich sowohl bei den von KEIL & PIONTKOWSKI 1973 als auch bei den von mir befragten Lehrenden als außerordentlich groß.

---

1) Man kann zwar die Meinung vertreten, Reformen auf der Ebene der Lehrveranstaltungsorganisation würden nur die "wahre" Misere des Hochschulunterrichts verschleiern und damit die grundlegenden Reformen verhindern wie z.B. Reformen veralteter Unterrichtsinhalte, eines überholten Wissenschaftsverständnisses oder der Studienstruktur. Die Gefahr scheint mir durchaus realistisch. Ich meine jedoch, daß "die großen Reformen" nicht von selbst kommen, sondern eine Bewußtseinsänderung aller Beteiligten voraussetzen, die durch Reformen auf der Ebene der Lehrveranstaltungen gefördert werden kann.

1.2 Emanzipatorischer Hochschulunterricht und intrinsische Motivation

1.21 Trends in Studien- und Hochschulreform

Studienreform ist als ein Teil der Gesamtreformbestrebungen für die Hochschule zu verstehen. Die Hochschulreformdiskussion wird von verschiedensten organisierten und unorganisierten, standesorientierten oder unabhängigen Gruppen und Einzelpersonen mit unterschiedlichem Verbindlichkeitsanspruch geführt. Grob unterschieden lassen sich zwei gegenläufige Trends der Reformbestrebungen erkennen. Auf der einen Seite vermehrte staatliche Einflußnahme auf das Geschehen in der Hochschule, zunehmende staatliche Restriktionen und Reglementierungsmöglichkeiten zum Zwecke möglichst effektiver, marktgerechter Ausbildung von Akademikern, Beschränkung von Mitbestimmungsmöglichkeiten der Studenten und vermehrte Entscheidungsbefugnisse für Ordinarien.[1)]

Auf der anderen Seite stehen die weitgehend von Studenten und Assistenten getragenen Forderungen nach größerer Unabhängigkeit der Hochschulen vom Staat, nach gesellschaftskritischer, emanzipatorischer Funktion der Hochschulen. Diese Bestrebungen werden weitgehend von Vertretern der "Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft" (GEW), der "Bundesassistentenkonferenz" (BAK), dem "Verband Deutscher Studentenschaften" (VDS) sowie dem "Bund demokratischer Wissenschaftler" (BDWI) getragen. Ein informatives Dokument der verschiedenen Hochschulreformbestrebungen am Beispiel der Universität Heidelberg stellt das Buch von NUISSL, RENDTORFF & WEBLER 1973 dar.

---

1) Vgl. beispielsweise die Hochschulrahmengesetzgebungen der Länder oder den Entscheid des Bundesverfassungsgerichts über das Hessische Vorschaltgesetz zum Hochschulrahmengesetz.

Die unterschiedlichen Reformkonzeptionen zeigen sich im einzelnen in der Diskussion über das Verhältnis von Hochschule und Gesellschaft, die Struktur der Hochschulselbstverwaltung - insbesondere Fragen der Mitbestimmung - Wissenschaftsverständnis, Zielvorstellungen und Formen von Studienorganisation und Hochschulunterricht.

In der Studienreformdiskussion spiegeln sich die unterschiedlichen Positionen auf verschiedenen Ebenen: der mehr abstrakten Ebene der Zieldiskussion für die Ausbildung von Studenten, der Ebene der Studienorganisation und schließlich der Ebene der Organisation einzelner Lehrveranstaltungen.

In der Diskussion über Ziele der Hochschulausbildung haben sich vor allem Studenten und Assistenten profiliert, letztere zum Beispiel durch das Kreuznacher Hochschulkonzept der Bundesassistentenkonferenz (vgl. z.B. HUBER 1970). Weitere einschlägige Ausführungen finden sich bei LEIBFRIED 1969, SPINDLER 1968, KIESELBACH & MARWEDEL 1969. In diesen Schriften wird als Ausbildungsziel des Hochschulunterrichts der motivierte, autonome, kritische, flexible, kreative kooperations- und demokratiefähige Akademiker gefordert.

Diese Zielkonzeptionen, in denen Wissenserwerb eine merklich untergeordnete Rolle spielt, haben verschiedene Wurzeln:

1. die sich explosionsartig vermehrenden und verändernden Fachinhalte, die stärker als Wissenserwerb ein "Lernen lernen" an der Hochschule sowie Kooperation erforderlich machen;

2. die gesellschaftliche Notwendigkeit einer "verbesserten Demokratiefähigkeit" (ECKSTEIN 1972, 30);

3. die Notwendigkeit einer emanzipatorischen Funktion der Wissenschaften (etwa im Sinne von HOLZKAMP 1970).

Die mehr oder weniger emanzipatorischen Zielvorstellungen sind allerdings gegenwärtig kaum zu verwirklichen wegen Studienzeitbegrenzungen, Zwischenprüfungen und durch Rahmenprüfungsordnungen weitgehend vorgegebener Prüfungsinhalte. Studentische Gruppierungen wie der VDS aber auch die GEW und die BAK sprechen sich entschieden gegen eine solche Reglementierung des Studiums aus, wenngleich Gegenstrategien dieser Gruppen zur technokratischen Hochschulreform "im wesentlichen ohne Folgen geblieben" sind (vgl. BECKER 1972, 37). Denn die Ebene der Studienorganisation ist faktisch weitgehend durch Richtlinien der Kultusministerien determiniert, die in erster Linie an raschen Studienabschlüssen interessiert sind.

Dagegen besteht auf der Ebene der Lehrveranstaltungsorganisation relativ größere Gestaltungsfreiheit. Auch auf dieser Ebene manifestieren sich unterschiedliche Positionen. Auf der einen Seite werden Lehrfreiheit und Benotungskompetenz der Lehrenden verteidigt, auf der anderen Seite wird nach partnerschaftlichen, autonomie- und kritikfördernden Unterrichtsformen gesucht. Die Suche nach neuen Wegen erstreckt sich dabei von der Einzelinitiative eines Lehrenden innerhalb einer Lehrveranstaltung bis hin zu offiziellen Fachbereichsbeschlüssen über die Organisationsform aller angebotenen Lehrveranstaltungen. So wurde beispielsweise im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Münster beschlossen, Scheine für die Teilnahme an Lehrveranstaltungen nicht mehr zu benoten und Leistungskontrollen nur noch freiwillig durchzuführen.

In den letzten Jahren sind viele solcher Versuche durchgeführt und etliche dokumentiert worden, z.B. von OPP 1970 in seinem Buch "Lehrfreiheit und Selbstbestimmung", in den Dokumenten des VDS (vgl. SPINDLER 1968) oder in der Schriftenreihe des "Arbeitskreises für Hochschuldidaktik" (AHD).

Meine Untersuchung bezieht sich auf die Ebene der Studienorganisation und der Organisation von Lehrveranstaltungen.

1.22 Emanzipatorischer Hochschulunterricht und das Konzept der intrinsischen Motivierung

Emanzipation durch den Hochschulunterricht bedeutet, "vom Objekt zum Subjekt von Lernprozessen" zu werden (NITSCH 1967, 331). OPP 1969, 12, nennt Möglichkeiten bzw. Bedingungen für deren Verwirklichung, indem er fordert: "Nicht-repressive wissenschaftliche Arbeitsformen sollen durch antiautoritäre Lernmethoden geschaffen werden."

Den von OPP und vielen anderen geforderten emanzipatorischen Lernbedingungen scheint mir teilweise zu entsprechen, was einige Psychologen und Pädagogen unter intrinsischer Motivierung verstehen. Intrinsische Motivierung kann sozusagen als Medium, als Vermittlungsprozeß für bestimmte langfristige Auswirkungen bei Studenten angesehen werden. Deshalb gehen die folgenden Abschnitte auf theoretische Ansätze zur intrinsischen Motivierung und auf die mögliche Rolle der Lehrenden für intrinsische Motivierung ein.

Insbesondere wird zu fragen sein, welche strukturellen und aktuellen Anregungsbedingungen der Hochschule den Forderungen nach emanzipatorischem Unterricht am

ehesten gerecht werden und in welcher Beziehung die unmittelbaren, kurzfristigen und die langfristigen Auswirkungen der Anregungsbedingungen für Lernen zueinander stehen. Dagegen werden Fragen überdauernder interindividueller Unterschiede in der Motivstruktur der Studenten vernachlässigt, da sie nach PORTELE 1972, 270, irrelevanter für die Motivierung als die äußeren Anregungsbedingungen sind.

1.3 Intrinsische und extrinsische Motivation

1.31 Theoretische Ansätze zur intrinsischen Motivation

Bei Tieren, Kindern und in geringerem Maße auch bei Erwachsenen können immer wieder Tätigkeiten beobachtet werden, die sich nicht auf primäre Triebe wie Hunger, Durst oder Sexualität oder auf mit der Aktivität verknüpfte Folgen zurückführen lassen, sondern anscheinend um ihrer selbst willen ausgeführt werden. Das Verhalten erfolgt sozusagen aus "Spaß an der Sache", ohne durch Fremdpersonen verstärkt zu werden. Eine solche in sich belohnende Tätigkeit kann nach Auffassung von Autoren wie PREMACK 1965 oder FOWLER 1968 auch die Informationsverarbeitung sein; sie kann selbstverstärkenden oder "intrinsic value" haben, sie kann "inherently reinforcing" sein (LOGAN 1971).

Die zunehmend unter amerikanischen Psychologen wachsende Überzeugung, daß es so etwas wie ein genuines Interesse am Lernen gebe,[1)] mußte verständlicherweise vor allem bei pädagogisch engagierten Motivationstheoretikern und Praktikern Interesse wecken. Denn davon konnte man sich eine Alternative

---

1) Vgl. dazu die historisch orientierte Darstellung von HUNT 1965

zum lustlosen, auf Lohn und Strafe angewiesenen Lernen erhoffen. Lernen aus Freude am Lernen versprach einerseits Zeit- und Energieersparnis für die Lehrenden und lustbetonteren Unterricht für die Schüler. Von daher erklärt sich vermutlich teilweise das große Interesse am Konzept der intrinsischen Motivierung.

Ausführungen über intrinsische bzw. extrinsische Motivierung finden sich in der psychologischen und pädagogischen Literatur recht zahlreich, wenngleich für denselben Sachverhalt oft unterschiedliche Begriffe verwendet werden.
Zum Teil handelt es sich dabei um bloße Klassifikationen von Motivierungszuständen ohne eine theoretische Begründung. Die Ausführungen können auch danach unterschieden werden, ob sie sich schwerpunkthaft mit der Wechselbeziehung innerer und äußerer Anregungsbedingungen für Handlungen befassen,-z.B. indem sie einen Neugier- oder Informationstrieb postulieren - oder ob sie sich vornehmlich auf die motivierenden Auswirkungen der Handlungsfolgen beziehen. Zur ersten Gruppe theoretischer Ansätze zählen beispielsweise WHITE 1959 (Streben nach "competence"), BERLYNE 1968 ("curiosity" und "boredomdrive"), HUNT 1965 ("intrinsic motivation"), BRUNER 1966 ("drive for competence", "drive for reciprocity", "drive to deal with the environment"), AUSUBEL 1968 ("cognitive drive"), PORTELE 1972 ("intrinsische Motivation").

Die zweite Gruppe zählt weniger Anhänger, vermutlich, weil der Begriff der intrinsischen Motivation sich ursprünglich nur auf die Beziehung zwischen inneren (physiologischen) und äußeren Anregungsbedingungen bezog (vgl. z.B. HARLOW 1950). Mir ist nur von HECKHAUSEN 1972 und dem Funkkolleg Pädagogische Psychologie, Studienbegleitbrief 10, 1973, 14 ff.,

bekannt, daß sie sich auf die motivierenden Auswirkungen der Handlungsfolgen (autonome oder heteronome Bekräftigung, Selbst- oder Fremdbekräftigung) beziehen. ROSENFELD 1971 nimmt innerhalb dieser Theorien eine Vermittlerposition ein, indem er beide Ansatzpunkte in seine Theorie integriert. Darüber hinaus gibt es allerdings sehr wohl Theorien, die sich mit (wenn auch nur extrinsisch) motivierenden Handlungsfolgen beschäftigen. Es sind dies die zahlreichen Lerntheorien, die davon ausgehen, daß Lernen letztlich nur aufgrund seiner verstärkenden Konsequenzen auftritt.

Es würde zu weit gehen, wollte ich auf alle Ansätze zur intrinsischen Motivierung ausführlicher eingehen. Wichtig ist mir weniger eine breite Aufarbeitung der vorhandenen theoretischen Konzepte, sondern ich möchte einen Ansatz intrinsischer und extrinsischer Motivierung skizzieren, der im Hinblick auf emanzipatorischen Hochschulunterricht funktional ist. Ich beschränke mich deshalb darauf, beispielhaft einige, für dieses Anliegen zentrale Theorien darzustellen. Als erste soll die von PORTELE 1972 skizziert werden, da sie in Kenntnis der zeitlich vorhergehenden Konzepte entworfen wurde und Möglichkeiten pädagogischer Konsequenzen für die Schule und Hochschule reflektiert. Es wird jedoch nur auf die hier relevanteren psychologischen Aspekte, nicht auf die physiologischen Ausführungen zu seiner Theorie eingegangen.
Ich werde bei der Darstellung weitgehend den Autor selbst zu Worte kommen lassen, da er zu Beginn und am Ende seiner Arbeit einen sehr verständlichen Abriß der von ihm vertretenen Theorie gibt, die ich klarer nicht darstellen könnte.

PORTELE geht der Frage nach, warum und unter welchen Bedingungen Menschen motiviert sind, sich mit Dingen

zu beschäftigen, ohne daß sie daraus andere Vorteile als "Spaß an der Sache" hätten.

"Die Ausgangshypothese ist: Organismen streben im Wachzustand ein bestimmtes Ausmaß an Aktivation oder "arousal" an, ein Optimum-Niveau an Aktivation. Es gibt wohl eine gewisse Bandbreite an Aktivation, die als erträglich angesehen wird. Sinkt die Aktivation unter das Optimum-Niveau oder steigt sie (wesentlich) darüber, versucht der Organismus durch Verhalten das Optimum-Niveau an Aktivation wieder herzustellen... Man kann Aktivation vergleichen mit Belastung des Organismus. Dann lautet die Hypothese, der Organismus sucht ein gewisses Maß an Belastung, er vermeidet möglichst Unterbelastung und Überbelastung. ...
Was aktiviert?
Die Aktivation wird von extero- und interoceptiven Stimuli ausgelöst. ... Nur das aktiviert, was neu, überraschend, relevant und wichtig für das Individuum ist." Das Aktivationspotential von Stimuli verändert sich also, indem Stimuli hinsichtlich ihrer Relevanz gegenüber einem Erfahrungswert verglichen werden. Solche Vergleichsnormen oder Erwartungen "sind eine Funktion der vorher und gleichzeitig beim Organismus angekommenen Stimuli und des Verarbeitungsprozesses des Organismus. Dies ist das Problem der Adaptation. Die Vergleichsbasen kann man Adaptationsniveaus nennen. Stimuli verlieren dadurch, daß sie aktivieren, häufig ihr Aktivationspotential, sie machen sich selbst - zumindest in bestimmten Spielräumen - ineffektiv."

"Um das Optimum an Aktivation zu erhalten, muß der Organismus dauernd neue Stimuli aufnehmen, denn die von einem Stimulus ausgelöste Aktivation verringert sich durch Adaptation. Das Überangebot an Information in der Umwelt versucht der Organismus durch Selektion (Filtern, "pigeon-holing", Kategorisieren) zu reduzieren. Der Dauerzustand, der angestrebt wird, ist der Verarbeitungsprozeß, das dauernde Reduzieren der Abweichung, das Herstellen von immer wieder neuer Konsistenz."

Die Brücke zwischen der Aktivationstheorie von PORTELE und seiner Theorie der intrinsischen Motivierung besteht nun darin, daß intrinsische Motivierung ein Optimum an Aktivierung allein durch Aufgabenreize bedeutet. PORTELE definiert intrinsische Motivierung: "ein Verhalten, das wegen des Verhaltens selbst ausgeführt wird und nicht wegen der Folgen des Verhaltens."

"Zwei Gruppen von Variablen beeinflussen in der Situation das intrinsisch motivierte Lernen: Material-Variablen und Kontext-Variablen. Je stärker die Aktivation durch die Kontext-Variablen abgebaut wird und je besser die Materialvariablen in Komplexität und Strukturiertheit (ihr subjektiver Informationsgehalt) der Verarbeitungskapazität des Individuums entsprechen, desto wahrscheinlicher ist intrinsisch motiviertes Lernen."

Soweit PORTELES Theorie, die hier leider nicht erschöpfend dargestellt werden konnte. Der Autor selbst hat noch zu so wesentlichen Fragen Stellung genommen wie genetische Aspekte intrinsischer Motivierung, die Beziehung seiner Theorie zum Interessenbegriff und zur Leistungsmotivationstheorie von HECKHAUSEN 1972 sowie zu Persönlichkeitsunterschieden hinsichtlich intrinsischer Motivierung. Auf diese Themen sei hier nur verwiesen.

Überzeugend an der Theorie von PORTELE erscheint mir, daß er verschiedenste theoretische Ansätze anderer Autoren in seine eigene recht komplexe Theorie integriert hat und daß er alle darin eingehenden Annahmen jeweils durch mehrere Untersuchungen zu belegen versuchte. Offen bleibt für mich allerdings, welche didaktischen Konsequenzen daraus gezogen werden können, außer der, dem Lernenden selbst die Auswahl von optimal aktivierendem Inhalt und Vorgehensweise zu überlassen. Unklar ist mir auch, ob sich die zweifellos motivierende Wirkung langfristiger Ziele des Lernenden, z.B. Kompetenz für eine erstrebte berufliche Tätigkeit zu erwerben, noch mit dieser Theorie erklären läßt. Eine solche Motivierung durch Zielbezug wird z.B. von GERTMANN & KEIL-SPECHT 1972 für die Hochschule gefordert. Sie ist vermutlich dann mit der Theorie PORTELEs vereinbar, wenn sie das Aktivationspotential der Materialvariablen erhöht. Denkbar wäre aber auch, daß PORTELE den Zielbezug aktueller Tätigkeiten als Kontext-Variable verstehen würde.

In diese Überlegungen fügt sich der Ansatz von ROSENFELD 1971 ein, für den ebenfalls die Einbettung der Lerninhalte in langfristige Ziele gerade <u>das</u> Unterscheidungskriterium für pädagogisch sinnvolles Motivieren ist.[1)] Der Autor bestreitet den motivierenden Gehalt interessant aufbereiteter Information nicht, lehnt sie jedoch als unzureichend und letztlich nur egozentrischen Zielen dienend ab (S. 34, 38).

---

1) Obwohl ROSENFELD Begriffe wie intrinsische, primäre oder autonome Motivation nicht verwendet, hat er doch mit den Benutzern dieser Begriffe gemein, daß er eine Form pädagogisch relevanten von einer irrelevanten Motivierens unterscheidet und daß seine Unterscheidung sich teilweise mit der anderer Autoren vereinbaren läßt.

ROSENFELD kritisiert Autoren wie CORRELL 1964[3], die dafür plädieren, daß nur aus Interesse an der unmittelbaren Tätigkeit gelernt wird. Eine solche pädagogische Zielsetzung hält er für realitätsfremd. Er fordert statt dessen eine Lernmotivierung, die persönlichen Lebenszielen und gesellschaftlichen Zweckzusammenhängen gerecht wird (S. 21, 196). Insofern haben die von PORTELE und die von ROSENFELD geforderte Motivierung kaum noch etwas Gemeinsames. Eine im Sinne ROSENFELDs sinnvoll motivierende Einbettung einer Tätigkeit ist z.B. gegeben, wenn Kinder Gegenstände basteln, um sie an geschätzte Personen zu verschenken. Im Sinne PORTELEs, aber auch vieler anderer Autoren, wäre dieses Beispiel eindeutig als extrinsisch motiviert zu klassifizieren. Dagegen wäre das Erlernen von Fertigkeiten, um eine berufliche Tätigkeit auszuüben, sowohl im Sinne ROSENFELDs als auch des Funkkollegs Pädagogischer Psychologie (vgl. unten) und anderer Autoren intrinsisch motiviert zu nennen.

Während ROSENFELD meines Erachtens zu Recht darauf hinweist, daß Lernen nur aus Freude an der unmittelbaren Betätigung kein realistisches pädagogisches Ziel ist, scheint mir sein Ansatz doch nicht unproblematisch. Abgesehen davon, daß die Darstellung seiner Theorie etwas verworren ist, macht sein Konzept - ohne daß dies deutlich formuliert würde - den Lehrenden zur Zentralfigur des pädagogischen Prozesses. Der Lehrende ist der motivierende Stratege, der Lernzwecke formuliert, wobei weniger Kritikfähigkeit und Autonomie des Lernenden als eine staatskonforme (gemeinschaftsorientierte) Erziehung implizites Ziel zu sein scheinen.

Nach diesem Exkurs über ROSENFELD sollenals Beispiel einer Klassifikation intrinsischer Motivierung aufgrund von Selbstbekräftigung die Ausführungen aus

dem Funkkolleg Pädagogische Psychologie, Studienbegleitbrief 10, 1973, 14 ff. dargestellt werden.

Die Autoren bezeichnen Motivierung dann als intrinsisch, wenn eine "leistungsthematische Tätigkeit um ihrer leistungsthematischen Handlungsfolgen willen" erfolgt. Diese Handlungsfolgen bestehen in Selbstbekräftigung z.B. indem die eigene Leistungsfähigkeit erfahren wird. Eine leistungsthematische Tätigkeit ist extrinsisch motiviert, wenn sie um "nicht-leistungsthematischer Handlungsfolgen willen" d.h. der Fremdbekräftigung willen geschieht, z.B. indem eine Aufgabe erledigt wird, um die Sympathie der Kommilitonen zu erlangen oder um Strafe zu vermeiden.

Im folgenden soll versucht werden, dies Konzept der intrinsischen Motivierung durch Selbstbekräftigung in Beziehung zu PORTELEs geschilderter Theorie zu setzen.

Obwohl PORTELE explizit ablehnt, Selbstbekräftigung als intrinsisch motivierend zu klassifizieren, da hier nicht die Handlung selbst sondern ihre Folgen motivieren (vgl. S. 218), läßt sich Selbstbekräftigung meines Erachtens doch mit PORTELEs eigener Definition intrinsischer Motivierung vereinbaren. Denn Lernprozesse - zumal an der Hochschule - sind doch nicht isolierten Laborexperimenten vergleichbar, in denen über einen kurzen Zeitraum eine eng umschriebene Aufgabe bewältigt wird, sondern sie bestehen in sehr komplexen Aktions- und Rückkoppelungsvorgängen, so daß eine neu gewonnene Information über eine erreichte Leistung wieder sachspezifisch (im Sinne der PORTELEschen Materialvariablen) aktivieren kann.

1.32 Zugrunde liegender Ansatz intrinsischer und extrinsischer Motivation

Zunächst sollen die Begriffe Motivation und Motivierung definiert werden. Motivation wird mit HECKHAUSEN 1965 verstanden als "Wirkungsgefüge vieler Faktoren eines gegebenen Person-Umwelt-Bezuges, die das Erleben und Verhalten auf Ziele richten und steuern". Motivation kann unterschieden werden nach überdauernder und aktualisierter Motivation. Die aktualisierte Motivation wird Motivierung genannt (S. 603).

Intrinsische Motivierung wird definiert als sach- oder zielbezogene Motivierung. Die Motivierung erfolgt entweder erstens durch Aufgabenreize (Sachinteresse, Neugier) oder zweitens durch das Ziel der Handlung oder drittens durch sachbezogene Handlungsfolgen. Motivierung durch Handlungsziele ist z.B. gegeben, wenn Interesse an einer Aufgabe dadurch geweckt wird, weil diese für die spätere Berufsausübung für wichtig gehalten wird. Eine Tätigkeit gilt auch dann als intrinsisch motiviert, wenn sie als solche für den Handelnden nicht attraktiv ist (wie z.B. Karteikarten schreiben), jedoch in Hinblick auf ein sachbezogenes Ziel erfolgt wie etwa die Bearbeitung eines interessierenden Problems. Motivierung durch sachbezogene Handlungsfolgen bedeutet, daß die in Aussicht stehende Selbstbekräftigung (Erfolgserlebnis) aufgrund erfolgreicher Aufgabenbewältigung motiviert.[1)]

Extrinsische Motivierung wird definiert als Motivierung durch Zwang oder Druck oder durch Mittel, die mit der Handlung oder den sachbezogenen Handlungsfolgen selbst nicht zusammenhängen. Dazu gehören z.B. Ermunterung, Lohn und Strafe oder Lob und Tadel,

---

1) Eine ausführlichere Erläuterung von Selbst- und Fremdbekräftigung findet sich bei HECKHAUSEN 1972.

Vergünstigungen oder gute Noten, die an bestimmte Leistungsstandards gekoppelt sind.

Lehrverhalten wird als intrinsisch motivierend bezeichnet, wenn es durch Aufgabenreize (z.B. Wecken von Neugier für eine Sache), durch die Zielbezogenheit einer Handlung (z.B. Praxisrelevanz der Handlung) oder durch die sachbezogenen Handlungsfolgen (z.B. Kompetenzerlebnisse) motiviert.

Lehrverhalten wird als extrinsisch motivierend bezeichnet, wenn es durch nicht-sachbezogene Anreize oder nicht-sachbezogene Handlungsfolgen motiviert z.B. durch Druck in Form drohender Blamage oder schlechter Noten oder durch Lob und Anerkennung, Erwerb von Berechtigungen.[1)]

Diese Klassifikation intrinsisch und extrinsisch motivierenden Lehrverhaltens entspricht weitgehend einer in der pädagogischen Psychologie gebräuchlichen Differenzierung zweier Typen von Lehrverhalten. Deshalb wird in Anlehnung an diesen Sprachgebrauch gleichbedeutend verwendet: intrinsisch motivierendes Lehrverhalten mit partizipativem und extrinsisch motivierendes mit direktivem (bzw. lenkend kontrollierendem) Lehrverhalten (vgl. Abschnitt 1.33).

Diese vergleichsweise weite Definition intrinsischer und extrinsischer Motivierung scheint mir realistischer zu sein und eher als engere Definitionen wie die von PORTELE oder CORRELL den erwähnten Hochschulzielen zu entsprechen (vgl. 1.21). Läge dagegen der noch weitere Begriff von ROSENFELD zugrunde, so würde damit unter Umständen anderen als emanzipatorischen Zielen gedient. Wenn für ROSENFELD eine

---

1) Eine detaillierte Abgrenzung intrinsich und extrinsisch motivierenden Lehrverhaltens wird durch die operationale Definition geleistet (vgl. Abschnitt 1.72).

pädagogisch relevante Motivierung gegeben ist, weil sich für den Lernenden ein sinnvoller Bezug zu seinem persönlichen Leben herstellen läßt, so könnte der Lehrende aufgrund durchaus vorhandener Autoritätsfixierung der Studenten mittels Ansporn, Lob und Tadel motivieren. Das stände aber meines Erachtens im Widerspruch zu der erstrebenswerten Autonomie der Studenten (vgl. 1.21).

Meine Definition intrinsischer Motivierung integriert zwei verschiedene theoretische Ansätze: den an HUNT und BERLYNE orientierten, von PORTELE 1972 ausgeführten, der optimale Aktivation als Voraussetzung intrinsischer Motivierung versteht, und den des Funkkollegs Pädagogische Psychologie 1973, in dem die Selbstbekräftigung als sachbezogene Handlungsfolge Quelle leistungsthematischer (d.h. intrinsischer) Motivierung ist. Es mag eingewandt werden, wie dies auch PORTELE 1972, 218, tut, daß Selbstbekräftigung Motivierung durch Handlungsfolgen impliziert und insofern nichts mehr mit Motivierung durch eine Sache selbst zu tun hat. Wenn man jedoch Motivierung als einen komplexen, zeitlich langfristig erstreckten Prozeß begreift, der auch durch Rückkoppelung über den Erfolg beeinflußt wird, so kann man Motivierung durch sachbezogene Handlungsfolgen in Form von Selbstbekräftigung durchaus als intrinsisch bezeichnen.

Intrinsische Motivation - so wie sie hier verstanden wird - hat als langfristiges Ziel des Hochschulunterrichts durchaus praktische Relevanz: Indem sie insgesamt eine größere Unabhängigkeit der Lernenden von Leistungskontrollen impliziert, kann sie zu einer Erhöhung der Ausbildungskapazität der Hochschule beitragen (vgl. dazu PORTELE 1970).

Abschließend noch einige relativierende Bemerkungen zu dem von mir zugrunde gelegten Ansatz der intrinsischen Motivierung. Ich habe versucht, ein Motivierungsmodell darzustellen, das emanzipatorischen Ausbildungszielen eher gerecht zu werden scheint als eines, das auf heteronomen, nicht-sachbezogenen Anreizen beruht. Ich glaube allerdings nicht, daß sich in der Realität intrinsische und extrinsische Motivierung stets so säuberlich voneinander trennen lassen wie in meinem Modell. FEND 1971, 197, wendet beispielsweise ein, daß intrinsisch motivierte Betätigung allein noch nicht zum Aufbau komplizierter kognitiver Strukturen führt. Denkbar ist außerdem, daß auch durch extrinsische Motivierung, z.B. durch Lob, intrinsische Motivation langfristig gefördert werden kann. Es ist außerdem nicht einsichtig, warum nicht auch andere als leistungsbezogene Bedürfnisse, z.B. nach Anerkennung durch Kommilitonen, zu ihrem Recht kommen sollten.

Eine weitere Beschränkung zeigt sich in meinem und anderen Modellen der intrinsischen Motivierung darin, daß sie rein formal sind und nicht hinsichtlich der Inhalte unterscheiden, für die motiviert wird. Dies ist unter Umständen aber von großer praktischer Bedeutung. Es ist beispielsweise keineswegs gleichgültig, was ein Mediziner während seiner Ausbildung lernt; d.h., wofür jemand intrinsisch motiviert ist, muß keineswegs deckungsgleich mit gesellschaftlichen Notwendigkeiten sein, obwohl dies sicher auch im Hochschulunterricht durch entsprechende Verdeutlichung zu erreichen ist.

Ich bin mir darüber im klaren, daß es ein unrealistisches Ziel ist, ausschließlich oder nur überwiegend intrinsische Motivierung bei den Studenten erzeugen zu wollen. Denn irgendeine Form von Leistungsnach-

weisen (und damit extrinsischem Zwang) wird es vermutlich immer geben und wahrscheinlich auch nicht primär an ihrem Fach interessierte Studenten, die sich durch ihr Studium vorwiegend eine bestimmte Gehaltsklasse sichern wollen. Ich meine allerdings auch, daß der Stellenwert, der gegenwärtig vielfach extrinsisch motivierenden Maßnahmen beigemessen wird, verringert werden kann. Das scheint mir sowohl im Sinne emanzipatorischer Ausbildungsziele als auch wegen humanerer, stressärmerer Studienbedingungen wünschenswert. Das Konzept der intrinsischen Motivierung kann meines Erachtens Ansatzpunkte dazu verdeutlichen.

1.33 Auswirkungen intrinsisch und extrinsisch motivierenden Lehrverhaltens

In diesem Abschnitt soll die dieser Arbeit zugrunde gelegte These begründet werden, daß intrinsisch motivierendes Lehrverhalten stärker als extrinsisch motivierendes emanzipatorischen Zielen dient. Psychologische Konzepte, die sich meines Erachtens mit diesen Zielvorstellungen decken, sind z.B. Problemlösefähigkeit, Kritikfähigkeit, Interesse und Kreativität.

Mit dieser Frage nach den Auswirkungen intrinsischer und extrinsischer Motivierung hat sich PORTELE 1972 ausführlich beschäftigt und zahlreiche Untersuchungsergebnisse dazu gesammelt. Auf diese kann hier verwiesen werden, so daß nur der "Extrakt" dargestellt zu werden braucht. Ansonsten werden darüber hinausgehende Überlegungen und Ergebnisse aufgeführt.

Sach-irrelevante Aktivation, z.B. Druck, Stress und Belohnungserwartung, verringert die Leistungsfähigkeit

bei Problemlösungsaufgaben (z.B. VIESTI 1971, GLUCKSBERG 1962). PORTELE vermutet, daß die Problemlöseleistung bei extrinsischer Motivation wegen der daraus folgenden Rigidität und geringeren Flexibilität nachläßt (S. 280).

Kennzeichnet man Kreativität als autonom gegenüber sozialem Druck, flexibel in Wahrnehmung und Denken, als bevorzugte Beschäftigung mit Neuem und Komplexem, als größere Bereitschaft, Fragen zu stellen und als erhöhte Kritikbereitschaft und -fähigkeit (vgl. z.B. ULLMANN 1968), so ergibt sich ein Zusammenhang zu emanzipatorischen Zielen von Hochschulunterricht. Obwohl Kreativität sehr unterschiedlich definiert und gemessen wird, zeigt sich häufig ein Zusammenhang mit intrinsischer Motivation. PORTELE (S. 283) betont, daß er trotz intensiven Bemühens keine Untersuchung fand, die eine negative oder keine Beziehung zwischen diesen beiden Größen ermittelte. Hier soll nur auf eine der vom Autor angeführten Untersuchungen zur Kreativität eingegangen werden, die sich speziell auf den Hochschulunterricht bezieht. Die Untersuchung von FISCHER 1971 an einer österreichischen Universität erbrachte folgende Ergebnisse:

1. "Stärkster Einflußfaktor für kreatives Lernen ist das Maß an Primärmotivation der Studenten, d.h. Interesse und Freude am Lernen."

2. "Je adäquater Neuheitsgrad und Komplexität der in einer Lehrveranstaltung angebotenen Inhalte, desto mehr Primärmotivation und desto mehr kreatives Lernen."

3. "Primärmotivation, Adäquatheit von Neuheit und Komplexität und aktives Probierverhalten haben voneinander unabhängige Effekte auf kreatives Lernen."

4. "Primärmotivation und damit auch kreatives Lernen sind deutlich beeinträchtigt durch das Vorhandensein sekundärer Motive in Form von Studienvorschriften; hierbei wiegen die subjektiv wahrgenommenen Sekundärmotive mehr als der "objektive" Anlaß." (FISCHER, 1971, III 65, 66).

Hinsichtlich der Auswirkung intrinsisch und extrinsisch motivierenden Lehrverhaltens auf Kritikfähigkeit gibt es offenbar nur wenige Untersuchungen.[1] LANGER 1969 untersuchte z.B. die Auswirkung von Belohnung, Bestrafung und Imitationslernen auf die Kritikfähigkeit von Kindern. Es zeigte sich, daß durch Belohnung, Bestrafung wie durch Imitationslernen die Kritikfähigkeit behindert wurde. Dies Ergebnis erscheint insofern plausibel, als Kritikfähigkeit ja eine von äußeren Einflüssen, z.B. Erwünschtheitserwartungen, unabhängige Auseinandersetzung mit dem Gegenstand erfordert.

Hinweise auf längerfristige Auswirkungen von verringertem Prüfungsdruck gibt die Untersuchung von JOHNSON & ABRAHAMSON 1968. Nachdem in der Medizinischen Fakultät der Universität of Southern California die Anzahl der Prüfungen verringert wurde, Zeugnisse durch Leistungsbeschreibungen ersetzt und statt Benotungen nur noch zwischen "zufriedenstellend" und "nicht-zufriedenstellend" unterschieden wurde, zeigten sich folgende Veränderungen: Die Studenten lasen freiwillig mehr als vorher, sie beschäftigten sich mehr mit examensirrelevanten Studieninhalten. Die Selbstverantwortlichkeit für das Lernen stieg mit zunehmender Studiendauer an. Die Autoren halten allerdings für möglich, daß

---

1) Wenn man bedenkt, wie zahllos die Untersuchungen hinsichtlich Wissenserwerbs sind, drängt sich die Vermutung auf, daß Kritikfähigkeit für ein weit weniger relevantes pädagogisches Ziel gehalten wird.

diese Effekte außer auf die veränderte Studienordnung auch auf die von Jahr zu Jahr veränderten Studieninhalte oder die "zunehmende Reife" der Studenten zurückzuführen sind.

Einige Hinweise auf längerfristige Auswirkungen intrinsisch und extrinsisch motivierenden Lehrverhaltens können auch aus Untersuchungen über verschiedene Lehrverhaltensstile gewonnen werden. Beschreibungen von schüler- oder gruppenzentrierten, nichtdirektiven, demokratischen oder partizipativen Verhaltensstilen Lehrender in der pädagogisch-psychologischen Literatur sind der hier verwendeten Definition und Operationalisierung von intrinsisch motivierendem Lehrverhalten sehr ähnlich; ebenso entsprechen sich extrinsisch motivierendes und lenkend-kontrollierendes, lehrerzentriertes, autokratisches oder autoritäres Lehrverhalten.

Untersuchungen über derartige Erzieherverhaltensstile und deren Auswirkungen auf Jugendliche gibt es spätestens seit LEWIN, LIPPITT & WHITE 1939. Ich kann mir sparen, auf die zahlreichen Nachfolgeuntersuchungen und deren kritische Erörterungen detailliert einzugehen; denn es gibt hinreichend zusammenfassende Erörterungen, insbesondere amerikanischer Untersuchungen zu diesem Themenbereich, z.B. KLAUSMEIER & RIPPLE 1971, WEINERT 1970 für den schulischen Bereich und SIMONS 1971 für den Hochschulbereich. Erwähnt werden sollen auch die von TAUSCH & TAUSCH (z.B. 1970[5]) und deren Mitarbeitern im deutschsprachigen Bereich durchgeführten Untersuchungen des "sozialintegrativen" und "autokratischen" Verhaltens insbesondere bei Volksschullehrern.

Hier wird jedoch nur auf einige klassische Untersuchungen aus dem Hochschulbereich eingegangen, die

im Sammelreferat von SIMONS 1971 dargestellt sind.[1)]

Der Autor, der sich auf verschiedene amerikanische Untersuchungen bezieht, charakterisiert studentenzentriertes Lehrverhalten: Der Dozent akzeptiert falsche oder irrelevante Beiträge; läßt die Studenten selbst bestimmen, was getan wird; mißt Prüfungen und Klausuren nur untergeordnete Bedeutung bei; beteiligt die Studenten verantwortlich bei der Bewertung von Leistungen; interpretiert Meinungen und Gedanken der Studenten, wenn es für den Fortschritt der Gruppe notwendig ist; fördert die Diskussion über persönliche Erfahrungen der Studenten; er geht auf Reaktionen der Lernenden ein (S. 3390). Lehrzentriertes Unterrichtsverhalten wird gekennzeichnet: Die Aktivität geht weitgehend vom Lehrenden aus; dieser korrigiert, kritisiert oder weist falsche bzw. irrelevante Beiträge der Studenten zurück; der Lehrer bestimmt, was getan wird; er beschränkt die Diskussion auf sachliche Themen; er führt traditionelle Prüfungen durch und benotet Leistungen; die Reaktionen der Studenten werden nicht beachtet (S. 3390).

Eine Übereinstimmung dieser Charakterisierungen mit intrinsisch bzw. extrinsisch motivierendem Lehrverhalten scheint mir darin zu bestehen, daß die Studenten auf der einen Seite Lehrinhalte und Lernform selbst bestimmen können und daß ihnen die Leistungsbewertung weitgehend selbst obliegt; auf der anderen Seite bestimmt der Lehrende Lehrinhalte und Lernform und beurteilt die Leistungsgüte. Nicht deckungsgleich sind intrinsisch motivierendes und studentenzentriertes Unterrichtsverhalten hinsichtlich sozial-

1) kommentierte Übersetzung eines Artikels von MC KEACHIE in: GAGE 1963

emotionaler Ziele: studentenzentriertes Lehrverhalten intendiert im allgemeinen auch einen guten Kontakt der Teilnehmer untereinander.

SIMONS berichtet eine Untersuchung von PATTON 1955, der die Auswirkung traditionell geführter Psychologie-Kurse mit denen von Kursen verglich, für die es weder Prüfungen noch Vorlesungen oder Pflichtlektüre gab und bei denen die Studenten selbst Aufgaben und Benotungen bestimmen konnten. Ergebnis: Am Ende des Lehrgangs hielten die Studenten der Experimentalgruppe den Unterricht für wertvoller, zeigten größeres Interesse an der Psychologie und analysierten Verhaltensprobleme dynamischer und motivationsorientierter als die Studenten der Kontrollgruppe. Der Autor fand außerdem, daß der studentenzentrierte Unterricht desto positivere Auswirkungen zeigte, je mehr die Studenten bereit waren, die an sie delegierte Verantwortung zu übernehmen.

Eine Untersuchung von GIBB & GIBB 1952 ermittelte, daß Studenten, die nach der Methode "Mitarbeit und Aktion" unterrichtet wurden, eine signifikant höhere Rollenflexibilität und größere Selbsteinsicht besaßen als die mit der Methode "Vorlesung mit anschließender Diskussion" unterrichteten.

Untersuchungen von THISTLETHWAITE 1959 und GUETZKOW, KELLY & McKEACHIE 1954 lassen auf langfristig erhöhtes Interesse durch studentenzentriertes im Vergleich zu lehrerzentriertem Unterrichtsverhalten schließen. Der erstgenannte Autor fand eine signifikant negative Korrelation zwischen der Zahl der in einem College abgeschlossenen Promotionen in den Naturwissenschaften und dem Grad der Direktivität des Unterrichts. GUETZKOW, KELLY & McKEACHIE ermittelten, daß mehr Teilnehmer von nicht-direktiv geleiteten als von

stark strukturierten Psychologiekursen anschließend Psychologie als Hauptfach wählten.

Dies sind nur einige der von SIMONS dargestellten Untersuchungen, die für die zugrunde liegende Fragestellung besonders informativ erschienen. Die Überlegenheit eines mehr studentenzentrierten Lehrverhaltens hängt auch von Merkmalen der Studenten ab, z.B. Autoritarismus,[1] Vorerfahrungen mit studentenzentrierten Unterrichtsformen und der Bereitschaft, selbst Verantwortung für den eigenen Lernprozeß zu übernehmen. Insgesamt kommt SIMONS zu dem Schluß, daß studentenzentrierte Lehrmethoden vor allem bei über Wissenserwerb hinausgehenden Erfolgskriterien wie Einstellungsänderungen, Motivation oder Kooperationsfähigkeiten den lehrerzentrierten Unterrichtsmaßnahmen überlegen sind.

Plausibel werden diese Auswirkungen unterschiedlichen Lehrverhaltens, wenn lerntheoretische Erklärungen herangezogen werden (vgl. z.B. HOLLAND & SKINNER, 1971). Extrinsisch motiviertes Studienverhalten, das gesteuert wird durch Belohnungen oder Vermeiden nachteiliger Folgen z.B. schlechter Noten, wird nur solange ausgeführt, wie es von den Lehrenden kontrolliert wird. Intrinsisch motiviertes Studienverhalten, das sanktioniert wird oder aus Zeitmangel nicht verwirklicht werden kann, weil überwiegend prüfungsbezogen studiert werden muß, kann sich nicht entwickeln. Wird dagegen intrinsisch motivierte Aktivität ermöglicht, so kann diese sich selbst verstärken und dadurch ein "habit" werden.

---

1) Vgl. die Untersuchung von WEISS, SALES & BODE 1970, die eine Beziehung zwischen dem Autoritarismusgrad von Lehrern und Schülern und dem Studienerfolg nachwiesen.

Diese Erörterung von Auswirkungen intrinsisch und extrinsisch motivierenden Lehrverhaltens ist weder erschöpfend noch zufriedenstellend. Nicht alle der zitierten Untersuchungen entstammen dem Hochschulbereich, schon gar nicht dem deutschsprachigen; es fehlen Langzeituntersuchungen zu vielen der im Sinne eines emanzipatorischen Hochschulunterrichts wünschenswerten Auswirkungen. Außerdem sind die in den einzelnen Arbeiten verwendeten Operationalisierungen intrinsisch und extrinsisch motivierenden Lehrverhaltens unterschiedlich.

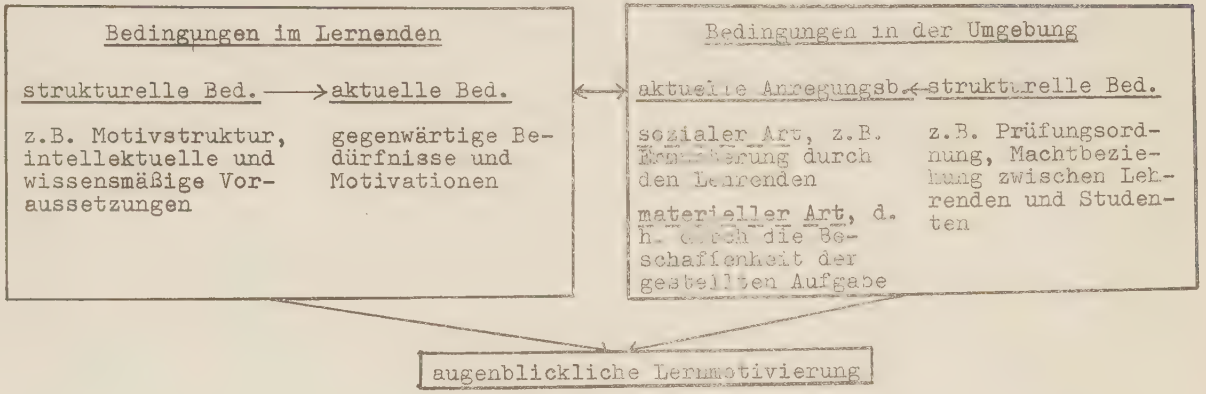
Zusammenfassend läßt sich sagen, daß eine Reihe von Hinweisen aufgezeigt wurden, die dafür sprechen, daß die kurz- wie langfristigen Auswirkungen intrinsisch motivierenden, d.h. partizipativen Lehrverhaltens eher emanzipatorischen Hochschulzielen entsprechen als extrinsisch motivierende Unterrichtsmaßnahmen.

1.4 Anregungsbedingungen für intrinsische Motivierung an der Hochschule

Nachdem das hier zugrunde liegende Modell der intrinsischen Motivierung dargestellt wurde, soll überlegt werden, durch welche Anregungsbedingungen intrinsische Motivierung gefördert werden kann.

Das folgende Paradigma soll zunächst einen Überblick darüber geben, welche Einflüsse auf die aktuelle Motivierung des Lernenden einwirken können.

Abb. 1: PARADIGMA DER DIE LERNMOTIVIERUNG BEEINFLUSSENDEN BEDINGUNGEN



Für die aktuelle Motivierung sind sowohl relativ überdauernde Merkmale des Lernenden als auch momentane innere Bedingungen wie z.B. Hunger einflußreich; diese werden von den strukturellen und aktuellen Anregungsbedingungen beeinflußt. Für die allgemeinen motivationstheoretischen Aspekte sei auf Autoren wie HECKHAUSEN 1963, 1965, 1972 und GRAUMANN 1969 verwiesen.

Der Schwerpunkt der folgenden Ausführungen liegt auf den für intrinsische Motivierung relevanten strukturellen und aktuellen Anregungsbedingungen in der Hochschule. Die strukturellen und aktuellen Bedingungen im Lernenden werden dagegen vernachlässigt, da es in der Praxis kaum möglich ist, jeweils die bei den Lernenden vorhandenen unterschiedlichen Vorbedingungen festzustellen und entsprechend zu berücksichtigen.

1.41 Institutionelle Bedingungen der Hochschule

Unter institutionellen Bedingungen, die intrinsische Motivierung beeinflussen können, werden alle formellen und informellen Regelungen verstanden, die auf das Studienverhalten Einfluß nehmen können. Darunter fällt die offizielle Prüfungsordnung ebenso wie z.B. den Prüflingen bekannte Gewohnheiten von Prüfern.

Was hier unter institutionellen Bedingungen verstanden wird, verdeutlichen die Ausführungen von BOOCOCK & COLEMAN 1966. Die Autoren nennen drei, intrinsischer Motivierung entgegenstehende "strukturelle Defekte" (der Secondary School), nämlich:

1. Lernen für eine weitentfernte Zukunft
2. aufgezwungenes Curriculum
3. Doppelrolle von Lehrer und Bewerter.

Auf den letzten Punkt wird erst im folgenden Abschnitt eingegangen. Der erste Punkt trifft für die Hochschule vielleicht nicht so sehr zu wie für die Secondary School, da die berufliche Tätigkeit schon näher in Sicht ist. Dennoch gilt für das Lehrangebot der Hochschule vermutlich weitgehend, daß es nicht den vorhandenen Interessen der Studenten entspricht und qua Lebensfremdheit auch nicht als adäquate Vorbereitung für den Beruf erlebt wird.

Der zweite Punkt, das aufgezwungene Curriculum, scheint mir besonders gravierend für die Motivation der Studenten an der Hochschule zu sein. Pflichtveranstaltungen, obligatorische Leistungsnachweise (wie Aufnahme- und Abschlußklausuren, Referate, Ausarbeitungen), Zwischenprüfungen und Abschlußexamina, die oft durch unvorhersehbaren Verlauf und hohe Durchfallquoten abschrecken, zudem ohne Einflußmöglichkeiten des Kandidaten auf die geprüften Inhalte: das ist das Bild, das für viele Fächer noch repräsentativ ist (vgl. auch Abschnitt 2.24).

Es ist einleuchtend, daß eine solche Studienorganisation den Studenten eher dazu motiviert, unangenehme Folgen z.B. das Nicht-Bestehen einer Prüfung zu vermeiden oder eine Aufnahmegenehmigung für ein Pflichtseminar zu erwerben, als eigenständig ihn interessierenden Fragestellungen nachzugehen. Es ist anzunehmen, daß diese Studienbedingungen - auch ohne daß sie unmittelbar thematisiert werden - die aktuelle Motivierung beeinflussen.

Wünschenswert im Sinne intrinsischer Motivierung wäre also eine Studienorganisation, die dem Lernenden ein Maximum an Entscheidungsspielraum hinsichtlich seines Studiums ermöglicht und gleichzeitig Orientierungshilfen für die Selbstorganisation des Lern-

prozesses gibt. Auf die Institutionalisierung einer solchen Studienorganisation haben die Lehrenden wesentlichen Einfluß aufgrund ihrer Mitwirkung in den Hochschulgremien. Der Verwirklichung dieser Studienbedingungen dürfte allerdings mancherlei im Wege stehen: die Sozialisation der Lehrenden, die sich von der Vorstellung eines reglementierten Studiums nicht lösen mögen, und die durch fehlgeschlagene Experimente mit größerer Autonomie der Studenten immer wieder in ihren Auffassungen bestätigt werden; und die Sozialisation der Studenten, die diesen Freiraum großenteils zwar wollen, ihn jedoch nicht zu nutzen gelernt haben; und schließlich die zunehmend rigorosere staatliche Einflußnahme, die reformerischem Elan in Hochschulgremien von vornherein enge Grenzen setzt. Dieses Dilemma ist von den Autoren der "KleineFibel zum Hochschulunterricht" in einem selbstkritischen Nachwort zur 3. Auflage ausführlicher dargestellt worden (vgl. SADER u.a. 1973, 179 ff.). Es wird von HUBER 1970, 63, so umschrieben:

"... Andererseits ist es die leidvolle Erfahrung der progressiven Studenten und Assistenten, daß die Wünsche, Interessen und das Bewußtsein der Vielen nicht genügend entwickelt sind, um die Veränderung wirklich zu wollen und durchzustehen: eine demokratische Hochschule setzt also ihrerseits die autonomen, kritischen Studenten schon voraus, die erst eine völlig erneuerte Hochschuldidaktik hervorbringen könnte.
An irgendeiner Stelle muß man sich auf diesen circulus vitiosus einlassen, um seine Bahn schließlich doch zu verändern. Ich gehe davon aus, daß dieser Einstieg eher auf dem Sektor der Lernsituationen als auf dem der institutionellen Revolution (oder zumindest gleichzeitig in beiden) zu suchen ist; hier scheinen mir die humaneren, auf lange Sicht aber auch zuverlässigeren Hebel der Veränderung zur Verfügung zu stehen."

Hiermit weist HUBER dem unmittelbaren Unterrichtsgeschehen die entscheidende Rolle für die Bewußtseinsveränderung der Studenten zu. Und damit gewinnt der Lehrende als Initiator und Beeinflusser des Lernprozesses eine entscheidende Rolle für intrinsische Motivierung von Studenten.

1.42 Rolle der Lehrenden

Wollte man das Verhalten des Lehrenden in Unterrichtssituationen rein auf intrinsisch motivierende Maßnahmen beschränken, so müßte dieser vom Dozierenden, Kontrollierenden zum Planer, Organisator und Berater werden. Die strenge Funktionenteilung von Lehrendem und Lernendem, die sich z.B. auch in der Forderung vieler Hochschullehrer nach Lehrfreiheit ausdrückt, müßte zugunsten eines partnerschaftlichen, gemeinsamen Lernprozesses aufgegeben werden. So etwa wird die Rolle des Lehrenden auch von SADER u.a. 1973, KEIL & PIONTKOWSKI 1973, 43, oder für den schulischen Bereich von SPANGENBERG 1969, 120, dargestellt. Im gegenwärtigen Lehralltag ist diese Rolle freilich noch weitgehend eine Einzelerscheinung, die fast ausschließlich in besonders "fortschrittlichen" Fachbereichen wie z.B. den Sozialwissenschaften zu beobachten ist.

Wie konkret kann ein Lehrender intrinsisch motivierendes Verhalten der Studenten fördern?
Es gibt mindestens drei verschiedene Ansatzpunkte für einen Lehrenden. Er kann erstens dazu beitragen, daß möglichst die Aufgabenreize selbst für den Lernenden motivierend sind; er kann den Studenten zweitens bei einer sachgemäßen Selbsteinschätzung seiner Leistungen unterstützen und drittens kann er dazu beitragen, irrelevante oder motivationshemmende Einflüsse zu verringern.

Wenn - wie PORTELE 1972, 270 meint - der Lernende selbst am besten weiß, welche Informationen ein Optimum an Aktiviation bei ihm bewirken, dann kann es nicht Aufgabe des Lehrenden sein, Aufgaben und Inhalte verbindlich vorzugeben, sondern nur, Entscheidungsalternativen anzubieten und gewünschte Informationen zu strukturieren. Um optimale Aktivierung durch Aufgabenreize zu bewirken, muß der Lehrende ständig Rückmeldung über die von ihm gegebenen Anregungen erhalten, z.B. durch Diskussionen. PORTELE berichtet von einem Ergebnis der "Forschungsgruppe Hochschulkapazität": Studenten waren stärker intrinsisch motiviert, wenn sie mitentscheiden konnten, welcher Lehrstoff erarbeitet wurde.

Der Lehrende kann intrinsische Motivierung außerdem fördern, indem er hemmende, nicht-sachbezogene Einflüsse abbauen hilft, z.B. Angst und Unsicherheit. Ängste können beispielsweise durch die Doppelrolle des Lehrenden und Bewerters entstehen. Muß der Student negative Sanktionen seitens des Dozenten fürchten, kann er sich nicht frei der Sache widmen, sondern versucht, sich so zu verhalten, daß er in den Augen des Lehrenden eine "gute Nummer" macht oder doch zumindest nicht unangenehm auffällt. Die Forschungsgruppe Hochschulkapazität fand beispielsweise, daß durch anerkennende oder mißbilligende statt rein sachbezogener Äußerungen des Lehrenden der Examensdruck und damit die Angst der Studenten erhöht wurde. Erstaunlicherweise scheint Lob und Tadel gleichermaßen mit Angst der Studenten einherzugehen. FISCHER 1971 (nach PORTELE 1972, 275) fand beispielsweise fast gleich hohe Korrelationen positiver wie negativer Sanktionen mit Angst bei Studenten.

Manche Lehrende versuchen dies Dilemma ihrer Doppelrolle zu lösen, indem sie auf ihre Bewerterrolle

verzichten oder diese bis zur Absurdität herunterspielen, z.B. Leistungsnachweise blanko unterschreiben.

Und noch eine andere Variable hat nach der Untersuchung der "Forschungsgruppe Hochschulkapazität" Einfluß auf intrinsische Motivierung der Studenten: Je besser sich die Teilnehmer kannten, desto intrinsischer waren sie motiviert.

Welche Bedingungen sind für die Güte des Kennenlernens entscheidend?
Kennenlernen der Teilnehmer untereinander wird begünstigt durch geringe Teilnehmerzahl, lange Veranstaltungsdauer, Mitentscheidungsmöglichkeit über Inhalt, Organisation und Prüfungsform des Seminars. Dagegen erhöht sich durch Examensdruck die Konkurrenz und damit der soziale Druck im Seminar, wodurch das Vertrautwerden der Teilnehmer untereinander behindert wird.

Der Lehrende kann also, auch indem er den Kontakt der Teilnehmer untereinander fördert, intrinsische Motivierung begünstigen.

1.5 Dogmatismustheorie

1.51 Vorbemerkungen

Ursprünglich war diese Untersuchung ausschließlich als Explorationsstudie, d.h. als nicht-theoriegeleitete Untersuchung geplant. Unter nicht-theoriegeleitet wird verstanden, daß zwar mehr oder weniger implizite theoretische Überlegungen die Untersuchungskonzeption beeinflußt haben, daß jedoch nicht die Annahmen einer bestimmten Theorie überprüft werden sollten.

Bei dem Versuch, meine impliziten Theorien zu formulieren, stieß ich auf Parallelen zur Dogmatismustheorie von ROKEACH 1954, 1960.[1)]
Die Dogmatismustheorie erweist sich aus verschiedenen Gründen als besonders ergiebig für die Untersuchung von Einstellungen zu intrinsisch und extrinsisch motivierendem Lehrverhalten:

1. Einstellungen zu intrinsisch und extrinsisch motivierendem Unterrichtsverhalten können als eine Äußerungsform von Dogmatismus verstanden werden.

2. Die Theorie ist komplex und wird daher dem Untersuchungsgegenstand vermutlich mehr gerecht als eine einfachere Theorie.

3. Annahmen dieser Theorie wurden vielfach empirisch belegt.[2)]

4. Die Theorie hat insofern praktische Relevanz als sie sich auf ein Syndrom von Persönlichkeitsmerkmalen bezieht, das sich erwiesenermaßen bei Interaktionen im Unterrichtsprozeß als fördernd oder hinderlich auswirken kann.

Im folgenden soll begründet werden, inwiefern eine Beziehung zwischen dem Dogmatismuskonzept und der Einstellung zu intrinsisch und extrinsisch motivierendem Lehrverhalten gesehen wird. Dabei muß notwendigerweise der Darstellung der Dogmatismustheorie ein wenig vorgegriffen werden.

---

1) Zu diesem Zeitpunkt war der zu verwendende Fragebogen schon entwickelt.

2) Vgl. z.B. das Sammelreferat von VACCHINAO, STRAUSS & HOCHMAN 1969

Nach ROKEACH 1960, 57 gibt es in allen Situationen, in denen eine Person Entscheidungen treffen und Handlungen vornehmen muß, Charakteristiken, die auf die beste, bzw. angemessenste Handlung hinweisen und andere Charakteristiken, die dafür irrelevant sind. Eine Person mit undogmatischem Einstellungssystem kann die relevanten Charakteristiken wahrnehmen, in ihrer Bedeutung abschätzen und darauf reagieren, unabhängig von irrelevanten Charakteristiken. Eine Person mit dogmatischen Einstellungssystemen kann das nicht. (Vgl. auch ROGHMANN 1966, 94)
Es ergibt sich eine Parallele zwischen der Einstellung zu intrinsisch motivierendem, partizipativem Lehrverhalten und undogmatischen Denk- und Verhaltensweisen auf der einen Seite und der Einstellung zu extrinsisch motivierendem, direktivem Lehrverhalten und Dogmatismus auf der anderen Seite: Intrinsisch motivierendes Lehrverhalten erfordert ein hohes Ausmaß an Flexibilität vom Lehrenden; er kann den Unterrichtsverlauf nicht im einzelnen vorplanen, muß die Situation genau wahrnehmen und sein Verhalten danach ausrichten, er muß auf die Bedürfnisse der Studenten eingehen. Er kann sich also nicht "dogmatisch" verhalten. Extrinsisch motivierendes Lehrverhalten erfordert dagegen kein Eingehen auf Bedürfnisse und Reaktionen von Studenten; es orientiert sich an bestimmten Maximen z.B. extern vorgegebenen Leistungsstandards und nicht an Situationsmerkmalen; es ist also starr, eher "dogmatisch".

Eine solche Beziehung zwischen der Einstellung zu direktivem bzw. nicht-direktivem Erzieherverhalten und Dogmatismus bzw. Autoritarismus (der ähnlich

operationalisiert ist[1] wird auch von anderen Autoren gesehen, z.B. von BASTINE 1969, 15.

Es läßt sich noch eine weitere Beziehung zwischen der Dogmatismustheorie und der Einstellung zu intrinsisch und extrinsisch motivierendem Lehrverhalten aufzeigen. ROKEACH sieht als ein Kennzeichen dogmatischer Personen ein starkes Bedürfnis nach Status und Macht. Intrinsisch motivierendes Lehrverhalten bedeutet, daß ein Lehrender größtenteils darauf verzichtet, die ihm qua Rolle zufallende Macht auszuüben, z.B. über Form und Inhalt von Lehrveranstaltungen allein zu entscheiden. Ein extrinsisch motivierender Lehrender kann dagegen seine Macht als pädagogisches Mittel einsetzen, indem er die Studenten zu tun veranlaßt, was er für richtig hält.

Betrachtet man nun die Operationalisierungen von Dogmatismus durch die D-Skala,[2] so ergibt sich zwar keine unmittelbar inhaltliche Übereinstimmung zwischen den Items zu intrinsisch und extrinsisch motivierendem Lehrverhalten. Es zeigt sich jedoch eine Parallele zwischen dogmatischer Einstellung und der wenig differenzierenden, verabsolutierenden Vorgehensweise von extrinsisch motivierendem Lehrverhalten. Kennzeichnend für viele Items der Dogmatismus-Skala ist, daß sie starre, verallgemeinernde Bewertungen beinhalten. Beispiel:

---

1) Zwischen den Werten auf der D-Skala von ROKEACH und denen der F-Skala, die Autoritarismus mißt, wurden von verschiedenen Autoren mittelhohe Korrelationen gefunden: VACCHINAO, SCHIFFMAN & CROWELL 1966 fanden ein r von .46, ROKEACH & FRUCHTER 1956 ein r von .64, ROGHMANN 1966 ein r von .65, THOMPSON & MICHEL 1972 ein r von .64, SHAVER, HOFMAN & RICHARDS 1971 ein r von .70.

2) Der von ROKEACH 1953 entwickelte Fragebogen enthält 36 Items, die sich auf exzessive Identifikation mit einer Sache, Bestrafung ideologischer Renegaten, Ablehnung ideologischer Kompromisse, Verherrlichung von Märtyrertum, Identifikation mit der intellektuellen Elite, Schuldgefühl, Eigennützigkeit und Selbstgerechtigkeit beziehen.

"Mit politischen Opponenten Kompromisse schließen, ist Beschwichtigungspolitik." Oder: "Die meisten Einfälle, die heutzutage gedruckt werden, sind das Papier nicht wert, auf dem sie gedruckt wurden." "Nur wer an eine große Idee glaubt, dessen Leben ist sinnvoll."

Schließlich gibt es noch eine Reihe empirischer Untersuchungen, die eine Beziehung zwischen Dogmatismus (bzw. Autoritarismus) und der Einstellung zu partizipativem bzw. direktivem Lehrverhalten sowie entsprechendem Unterrichtsverhalten aufzeigen.

VACCHINAO, STRAUSS & HOCHMAN 1969, 268 berichten über einige solcher Untersuchungen, z.B. über einen Befund von JOHNSON 1966, der eine signifikante Beziehung zwischen dem Dogmatismus von Lehrerstudenten und ihren Einstellungen gegenüber dem Lehren und der Lehrer-Schüler-Beziehung ermittelte. Andere Autoren fanden eine Beziehung zwischen Dogmatismusskalenwerten und der Einstellung zum Lehren, gemessen mit der Minnesota Teacher Attitude Inventory (MTAI). Dieser Fragebogen mißt - global charakterisiert - das Ausmaß permissiver, demokratischer Einstellungen gegenüber Schülern und Unterricht. Einen negativen Zusammenhang zwischen Dogmatismuswert und dem Ausmaß einer schülerzentrierten Einstellung berichten z.B. ROSEN 1968, JOHNSON 1967, VACCHINAO, SCHIFFMAN & CROWELL 1966 und STEVENSON 1970. STEVENSON kommt aufgrund seiner Ergebnisse zu dem Schluß, daß die D-Skala von ROKEACH als Prediktor für die Lehrer-Schüler-Beziehung verwendet werden kann. DAVIS & VIERNSTEIN 1972, 197 berichten über eine Untersuchung von KINGSTON & NEWSOME 1960. Diese Autoren fanden einen (auf dem 1 % Niveau) signifikant negativen Zusammenhang zwischen MTAI-Werten und Autoritarismuswerten von -.43. Eine (auf dem 1 % Niveau) signifikante Beziehung fanden

sie auch zwischen Autoritarismuswerten und dem Ausmaß, in dem ein Lehrer versucht, im Klassenzimmer demokratische Prinzipien zu verwirklichen (gemessen mit einem Fragebogen zur Erfassung der "Classroom Administration Philosophy").

Im deutschsprachigen Bereich untersuchte z.B. LIEBHART 1970 die Beziehung zwischen Dogmatismus und unterrichtsbezogenen Einstellungen bei Studienreferendaren. Der mit der LEKU-Skala[1)] erfaßte Anstieg autokratischer Einstellungen nach einem halben Jahr Berufspraxis korrelierte .40 bzw. .49 mit Dogmatismus- bzw. Autoritarismuswerten (signifikant auf dem 2.5 bzw. 0.5 % Niveau).

Die Beziehungen zwischen autoritären Einstellungen und Lehrverhalten untersuchte McGEE 1955. McGEE nahm an, daß verbale Reaktionen auf Behauptungen einer Einstellungsskala für Autoritarismus positiv mit dem in der Klasse gegenüber den Schülern geäußerten Verhalten korrelieren. Die Einstellung zum Autoritarismus wurde mit der F-Skala, das Verhalten mit dem "Classroom Observation Record and Glossary" gemessen, der eigens zur Überprüfung der Hypothese konstruiert wurde. Es ergab sich eine Korrelation von F-Werten mit Verhaltenswerten von r = .58 (signifikant auf dem 0.5 % Niveau). Es zeigte sich also ein positiver Zusammenhang zwischen dem Ausmaß antidemokratischer Einstellungen und autokratischem Lehrverhalten in der Klasse. Einen Zusammenhang zwischen der Einstellung zu kontrollierendem Lehrverhalten und faktischem Verhalten von Lehrendem im Hochschulunterricht fanden auch KEIL & PIONTKOWSKI 1973, 82 f. Sie ermittelten auf dem 1 % Niveau signifikante Korrelationen zwischen Kontrolle betonenden hochschulpolitischen Vorstellungen

1) Die LEKU-Skala mißt das Ausmaß autokratischer, verständnisloser Einstellungen gegenüber Kindern. Die Skala ist beschrieben bei DAVIS & VIERNSTEIN 1972.

und Indikatoren für kontrollierendes Lehrverhalten (r = .31) und studentenorientiertes Lehrverhalten (r = -.35). Ebenso fanden sie eine auf dem 1 % Niveau signifikante Korrelation zwischen effizienzbezogenen Zielvorstellungen für den Hochschulunterricht und Leistungsdruck erzeugendem Unterrichtsverhalten (r = .35).

Einen Zusammenhang zwischen Dogmatismus und dem Leiterverhalten von Schul-Administratoren fand GORDON 1968. Er stellte eine signifikant negative Beziehung zwischen der Dimension "consideration" des Leader Behavior Description Questionnaire mit den D-Skalenwerten fest.

Eine weitere unbeabsichtigte, aber interessante Beziehung ergibt sich zwischen der Dogmatismustheorie und dem Konzept der intrinsischen Motivation: Indem sich die Dogmatismustheorie auf das Ausmaß der Offenheit gegenüber neuen Informationen und den Grad der Unabhängigkeit von externen Verstärkern bezieht, zeigt sie Ähnlichkeiten zum Konzept der intrinsischen Motivation. Intrinsische Motivation als Persönlichkeitsvariable bedeutet ja auch, unabhängig v o n externen, sachfremden Einflüssen auf interessierende Inhalte einzugehen.

Insgesamt gibt es also einige Hinweise dafür, daß das Dogmatismuskonzept und die Einstellungen zu intrinsisch motivierendem, partizipativem bzw. extrinsisch motivierendem, direktivem Lehrverhalten verwandt sind. Die Ähnlichkeit dieser Konzepte ermutigt zu dem Versuch, diese Einstellungen zu Lehrverhalten als eine Äußerungsform von Dogmatismus zu betrachten und aus der Dogmatismustheorie und -empirie Hypothesen über die Beziehung dieser Einstellungen zu anderen Merkmalen der Lehrenden abzuleiten.

1.52 Dogmatismustheorie von ROKEACH

Die Dogmatismustheorie von ROKEACH 1960 ist eine sehr allgemeine Wahrnehmungs- und Verhaltenstheorie, die eine Theorie des Autoritarismus, eine Theorie offener und geschlossener kognitiver Systeme sowie eine Theorie intoleranten Verhaltens umfaßt (ROGHMANN 1966,83[1]). ROKEACHs Theorie baut auf den Arbeiten der Berkeley-Gruppe (ADORNO, FRENKEL-BRUNSWIK, LEVINSON & SANFORD 1950) zur "autoritären Persönlichkeit" auf, verwendet jedoch unterschiedliche Beschreibungen und Erklärungen. Vor allem versteht ROKEACH seine Theorie im Gegensatz zur Berkeley-Gruppe nicht als inhaltliche, sondern als strukturelle Theorie: Er nimmt an, daß nicht die Einstellungsinhalte, sondern die Art der Einstellungsstrukturen Denken und Verhalten einer Person weitgehend erklären (ROGHMANN, S. 4, 84).

ROKEACH geht von der Annahme aus, daß alle Personen eine begrenzte Anzahl von Einstellungen bzw. Orientierungseinheiten (beliefs) haben, die sich voneinander sowohl hinsichtlich ihres Inhalts als auch im Grad und in der Art ihrer Organisation unterscheiden. Die Gesamtheit aller Einstellungen einer Person bezeichnet er als "System". Er nimmt an, daß die Einstellungsstrukturen von Personen auf einem Kontinuum von offenen bis geschlossenen Systemen eingeordnet werden können.

---

1) ROKEACH selbst hat seine Theorie in verschiedenen Arbeiten verstreut dargestellt und in seinem Buch von 1960 zusammengefaßt. ROGHMANN 1966 hat die verschiedenen Annahmen der Theorie systematischer als ROKEACH selbst beschrieben. Deshalb beziehe ich mich teilweise auf ROGHMANNs Ausführungen.

ROKEACH & FRUCHTER 1956, 356 definieren dementsprechend Dogmatismus "a) als ein relativ geschlossenes kognitives System von Vorstellungen ("beliefs and disbeliefs") über die Realität, b) das um einige zentrale Vorstellungen über absolute Autorität organisiert ist, c) die einen Rahmen für Intoleranz und begrenzte Toleranz gegenüber anderen bieten". Eine Person mit einem offenen Einstellungssystem wird dagegen als undogmatisch bezeichnet.

Nach ROKEACH äußert sich die Geschlossenheit bzw. Offenheit der Einstellungssysteme in zweifacher Weise: einmal darin, daß sich die Struktur der Einstellungssysteme unterscheidet und darin, wie Personen, Ideologien und Autoritäten beurteilt werden. Die Annahmen über die Struktur der Einstellungssysteme spielen für diese Untersuchung keine Rolle und werden deshalb nicht ausführlicher dargestellt. Wichtiger sind hier die von ROKEACH postulierten Auswirkungen offener und geschlossener Einstellungssysteme auf Wahrnehmung und Verhalten. Die Einstellungssysteme haben eine doppelte Funktion: einmal dienen sie dem Bedürfnis, sich in der Welt zu orientieren, zum anderen müssen sie bedrohliche Aspekte der Realität neutralisieren. Bei Personen mit offenen Einstellungssystemen überwiegt die Orientierungsfunktion; sie nehmen objektiver wahr und reagieren situationsadäquater, weil sie die relevanten Situationsmerkmale registrieren und von irrelevanten Einflüssen unabhängig sind. Sie beurteilen Informationen nach rationalen Kriterien und nicht danach, welchen Quellen ("Autoritäten")[1] sie entstammen. Ihre Einstellungen sind deshalb flexibel.

---

1) Da die eigene Erfahrung nicht ausreicht, um eine möglichst umfassende Orientierung über die Welt zu gewinnen, ist jeder zwangsläufig auf solche Autoritäten = Einstellungsquellen angewiesen (ROGHMANN, S. 89).

Dagegen sind Personen mit geschlossenen Einstellungssystemen weniger in der Lage, Situationen realistisch einzuschätzen und entsprechend zu handeln, da sie durch irrelevante Einflüsse daran gehindert werden. Solche irrelevanten Einflüsse sind z.B. Gewohnheiten, Überzeugungen, irrationale Motive, Bedürfnisse nach Macht und Selbsterhöhung oder Angst vor Sanktionen durch Autoritäten. Dogmatische Personen orientieren sich an der von ihnen akzeptierten "Autorität" und bewerten Informationen daher nicht nach ihrem sachlichen Gehalt, sondern so, wie es von ihren "Einstellungsquellen" nahegelegt wird. Sie sind daher unflexibler in ihren Einstellungen und verändern sie nur, wenn sie durch ihre "Autorität" dazu veranlaßt werden. (ROGHMANN, S. 121).[1] Entsprechend wird hier angenommen: Je stärker Lehrende partizipatives Lehrverhalten ablehnen und direktives befürworten, desto unsensitiver müßten sie für Schwierigkeiten der Studenten sein. Denn würden Schwierigkeiten bei den Studenten wahrgenommen, so könnte dadurch das eigene Verhalten im Unterricht in Frage gestellt und ein Abweichen vom gewohnten Rollenverhalten erforderlich sein. Das könnte jedoch als bedrohlich erlebt werden (vgl. weiter unten).

Als Ursache für unterschiedlich große Offenheit von Einstellungssystemen sieht ROKEACH das Ausmaß der erlebten Bedrohung einer Person an. Sie ist umso dogmatischer, je mehr situative oder dauerhafte innere und äußere Bedrohungen sie erlebt und je hilfloser und isolierter sie sich infolgedessen in

---

1) ERTEL 1972 gibt einen informativen Überblick über Arbeiten, die den Zusammenhang zwischen Dogmatismus und kognitiven Prozessen untersuchen.

der Welt fühlt.[1] Solche negativen Erfahrungen führen zu Unzulänglichkeitsgefühlen und Selbsthaß, deren Folge ein exzessives Bedürfnis nach Macht und Status ist. Kompensatorisch kommt es zu Selbstgefälligkeit und Menschenhaß, wodurch Schuldgefühle ausgelöst werden.[2] LEE & EHRLICH 1971 bestätigen einige dieser Annahmen, indem sie auf dem 1 % Niveau signifikante Zusammenhänge zwischen Dogmatismus-Skalenwerten und Skalenwerten für das Bedürfnis nach Status und Macht ($r = .22$) sowie für negative Beurteilung anderer Personen ($r = .51$) fanden.

In Anlehnung an diese Annahmen von ROKEACH wird erwartet, daß Lehrende ihren Status desto mehr betonen und ihren Einfluß und Erfolg für desto größer halten, je weniger günstig sie intrinsisch motivierendes Lehrverhalten und je günstiger sie extrinsisch motivierendes einschätzen.

Nach dieser allgemeineren Darstellung von Auswirkungen und Ursachen von Dogmatismus soll nun auf die Beziehung zu Institutionen und Fremdgruppen eingegangen werden.

Je geschlossener das Einstellungssystem, umso mehr werden andere Personen entsprechend der Übereinstimmung ihrer Einstellungen mit den eigenen akzeptiert oder abgelehnt. Der Dogmatische unterscheidet und bewertet andere also stärker als der Undogmatische danach, ob

---

1) ROKEACH 1960 berichtet von Untersuchungen über den Zusammenhang des Dogmatismusgrades mit der Einstellung gegenüber den Eltern, außerfamiliären Sozialisationseinflüssen und Angstsymptomen (S. 365). Auch VACCHIANO, STRAUSS & HOCHMAN 1969 zitieren Untersuchungen über den Zusammenhang von Dogmatismusgrad und Sozialisationsbedingungen.

2) Dieser Teil der Theorie ist ausgesprochen unpräzise von ROKEACH formuliert.

sie in bezug auf die eigenen Einstellungen zu seiner "ingroup" oder einer "outgroup" gehören. Je dogmatischer eine Person, desto mehr werden Mitglieder der eigenen Gruppe akzeptiert und desto stärker solche von Fremdgruppen abgelehnt.

Studenten können als Fremdgruppe für Lehrende angesehen werden; denn ihre hochschulpolitischen und hochschuldidaktischen Auffassungen unterscheiden sich tendenziell voneinander - allein schon aufgrund unterschiedlicher Interessenlage. Dafür sprechen z.B. Beobachtungen in gemeinsamen Kommissionen von Studenten und Lehrenden oder spektakuläre Aktionen von Studenten gegen Professoren. Es kann daher erwartet werden, daß je stärker intrinsisch motivierendes Lehrverhalten abgelehnt und extrinsisch motivierendes bejaht wird, die Studenten desto negativer von den Lehrenden beurteilt werden.

VACCHIANO, STRAUSS & HOCHMAN 1969, 264 berichten von einigen Vergleichen sehr und wenig dogmatischer Personen hinsichtlich des Ausmaßes, indem sie Fremdgruppen ablehnen. Die Ergebnisse sind jedoch nicht konsistent.

Ebenso wie Personen, werden auch Auffassungen politischer, religiöser, ästhetischer und wissenschaftlicher Art sowie die Quellen, die sie verbreiten, desto mehr abgelehnt, je stärker sie sich vom eigenen Einstellungssystem unterscheiden und je dogmatischer eine Person ist. Das gilt auch für Institutionen oder Gruppen, die bestimmte Einstellungen z.B. religiöser oder politischer Art vertreten: Je dogmatischer eine solche Institution, desto größer ist der Druck zur Meinungskonformität auf die Mitglieder und desto stärker werden diese dazu gedrängt, andersartige Auffassungen abzulehnen.

ROKEACH nahm an, daß eine dogmatische Struktur von Institutionen auch die Denkweise ihrer Mitglieder prägt und daß dementsprechend bei Konfessions- oder Parteiwechsel sich eine Person wieder einer vergleichbar dogmatischen Gruppierung anschließt. Als ausgesprochen dogmatische Institution klassifiziert ROKEACH die katholische Kirche, als etwas weniger dogmatisch die protestantische. Als Zeichen geringen Dogmatismus sieht er an, wenn jemand keiner Konfession angehört. Diese Annahmen konnte er bestätigen: Die geringsten Dogmatismuswerte hatten Konfessionslose und die Protestanten hatten etwas geringere Werte als die Katholiken (ROKEACH 1960, 109 ff.).[1] ROGHMANN 1966, 194 fand bei einer deutschen Stichprobe zwar keinen Unterschied zwischen Katholiken und Protestanten, aber einen signifikanten zwischen Konfessionslosen und Konfessionsgebundenen. CLOETTA 1972, 66 f. fand ebenfalls für eine deutsche Gruppe, daß Konfessionslose wesentlich weniger konservativ[2] waren als Konfessionsgebundene und daß Katholiken etwas konservativer als Protestanten waren.

Entsprechend nahm ROKEACH an, daß Angehörige extremer, d.h. besonders dogmatischer politischer Gruppierungen ebenfalls höhere Dogmatismuswerte zeigten als politisch Liberale.[3] Er beabsichtigte, durch seine

---

1) Da jedoch die Zugehörigkeit zu bestimmten Konfessionen in den USA mit der Zugehörigkeit zu sozialen Schichten korreliert, sind diese Ergebnisse mit Vorsicht zu interpretieren.

2) Konservatismus korreliert relativ hoch mit Dogmatismus, wie noch zu zeigen sein wird.

3) ROKEACH geht davon aus, daß dieser Unterschied zwischen den politischen Extremgruppen und den Liberalen nicht auf den Inhalt der von den Parteien vertretenen Anschauungen zurückzuführen ist, sondern darauf, wie dogmatisch bzw. undogmatisch die Auffassungen der Parteien vertreten werden.

D-Skala sowohl links- wie rechtspolitischen Dogmatismus zu ermitteln, im Gegensatz zur F-Skala der Berkeley-Gruppe, die nur rechtspolitischen Dogmatismus erfaßt. Diese Erwartung konnte er für eine Gruppe englischer Studenten bestätigen (S. 114 f.). Für vier amerikanische Stichproben jedoch fand ROKEACH höhere Dogmatismuswerte für Personen mit rechtspolitischen als für solche mit linkspolitischen Anschauungen. Er versucht, diesen Unterschied dadurch zu erklären, daß zwar extrem rechte wie linke politische Gruppierungen ihrer Struktur nach dogmatisch sind, daß sie sich jedoch in den von ihnen vertretenen Inhalten unterscheiden. Rechtspolitische Parteien vertreten seiner Meinung nach dogmatische Inhalte, während linkspolitische Parteien liberale Ideologien (z.B. Humanitätsideen) verteidigen (S. 126 f.). Mit dieser Interpretation geht ROKEACH über bloß strukturelle Erklärungen hinaus. Er hat die inhaltsbezogenen Überlegungen jedoch nicht in seine Theorie integriert.

Zweifel an der Berechtigung bloß struktureller Annahmen ohne Berücksichtigung des ideologischen Inhalts äußern auch THOMPSON & MICHEL 1972. Sie begründen ihre Bedenken mit einem Vergleich von D- und F-Skalenwerten. Für beide Skalen ergab sich ein positiver Zusammenhang zwischen Dogmatismus-Werten und politischem Konservativismus: Je konservativer die politische Einstellung, desto ausgeprägter der Dogmatismus. Ein vergleichbar prägnanter Zusammenhang zwischen Dogmatismus und Liberalismus ergab sich jedoch nicht - nur ein im Vergleich zum F-Wert leicht erhöhter D-Wert für Liberale. Die Autoren vermuten, daß dieser Unterschied auf ein Artefakt der D-Skala zurückzuführen ist und meinen, daß Nicht-Dogmatismus auch inhaltlich als weit denkend ("breadth of perspective") zu verstehen ist.

Ebenso zweifelte COSTIN 1971 die Annahme von ROKEACH an, die Dogmatismusskala messe "allgemeinen Autoritarismus" unabhängig von inhaltlichen politischen Vorstellungen. Er verwendete eine zuverlässigere Skala für Konservativismus als die ursprünglich von ROKEACH verwendete, die nur aus fünf Items bestand. COSTIN fand einen ziemlich hohen positiven Zusammenhang zwischen dem Ausmaß von Dogmatismus und Konservativismus: für Männer r = .63, für Frauen r = .45 und für die Gesamtstichprobe r = .56 (alle Ergebnisse signifikant auf dem 1 % Niveau). Nicht ganz so eindeutig sind die Ergebnisse von KERLINGER 1970. Er fand Korrelationen von Konservativismus-Skalenwerten von .74 mit der F- und von .38 mit der D-Skala (bei 161 Versuchspersonen). Die D-Skala korrelierte jedoch ebenfalls .27 mit den Werten einer Liberalismusskala.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß Dogmatismus nicht eindeutig als inhaltsunabhängiges Merkmal verstanden werden kann.[1)] Dementsprechend fordert ROGHMANN 1966, 251 eine Neuformulierung der Dogmatismustheorie, die verschiedene Kombinationsmöglichkeiten von Struktur und Inhalt einbezieht. ROKEACH selber hat eine Beziehung zwischen Dogmatismus und Konservativismus im Grunde selbst ausgedrückt, indem er annimmt, daß Personen mit geschlossenen Denksystemen Veränderungen einmal erworbener Einstellungen weitgehend vermeiden (ROGHMANN, S. 121).

Diesen Relativierungen der Dogmatismustheorie folgend wird angenommen, daß je konservativer die hochschulpolitischen und hochschuldidaktischen Auffassungen der Lehrenden sind, intrinsisch motivierendes Lehrverhalten desto stärker und extrinsisch motivierendes desto weniger abgelehnt wird.

---

1) Denkbar ist, daß dies allein auf die spezifischen Items der Dogmatismusskala zurückzuführen ist, die mehr inhaltliche als strukturelle Einstellungsmerkmale erfaßt (vgl. ROGHMANN 1966, 101).

1.53 Anmerkungen zur Dogmatismus-Theorie

ROKEACHs Theorie fasziniert durch ihre Komplexität. Diese birgt jedoch auch die Gefahr in sich, daß manche Verknüpfungen brüchig und unverständlich erscheinen. Eine recht gründliche Kritik an der Dogmatismustheorie bringt ROGHMANN 1966, 127 ff. Deshalb wird hier nur auf einige grundlegende Aspekte eingegangen.

EYFERTH 1963 wendet in einem Artikel zum Konzept der autoritären Persönlichkeit (ADORNO u.a. 1951) gegen Typologien ein, daß sie immer eine Vereinfachung und Verzerrung der Wirklichkeit bedingen, also inadäquat sind und daß sie zum Stereotypisieren verleiten.[1] Diese Kritik trifft insofern auch für ROKEACH zu, als dieser ja auch zwischen offenen und geschlossenen Einstellungssystemen unterscheidet und sie gegenüberstellend charakterisiert. EYFERTH schlägt als adäquatere Lösung vor, die Unterscheidung autoritären und nicht-autoritären Verhaltens auf bestimmte Situationen hin zu relativieren.

Man muß ROKEACH allerdings zugute halten, daß er immer betont hat, offene und geschlossene Einstellungssysteme seien keine Dichotomie nur. Er nimmt vielmehr an, sie seien nur die Extreme eines Kontinuums. Er geht außerdem davon aus, daß das Ausmaß dogmatischen Denkens von Situation zu Situation variiert, je nachdem, wie stark sich eine Person bedroht fühlt. Er hat diese Annahme jedoch nur am Rande erwähnt und kaum

---

1) Die bisherige Forschungspraxis zum Dogmatismus hat eine solche Schwarzmalerei dadurch begünstigt, daß sie häufig nur Extremgruppenvergleiche durchführte und die mittleren Dogmatismusgrade gar nicht berücksichtigte (vgl. VACCIANO, STRAUSS & HOCHMAN 1969, 272).

überprüft. Die Beeinflußbarkeit dogmatischen Denkens durch äußere Bedingungen ist aber gerade von besonderem Interesse für die angewandte Psychologie - zumal ja die praktische Bedeutung dogmatischer Einstellungen z.B. für den Unterrichtsprozeß erheblich scheint (vgl. 1.51). Mit situationsbedingten Einflüssen auf dogmatische Einstellungen befaßt sich der folgende Abschnitt.

1.54 Lerntheoretische Ansätze einer Dogmatismustheorie

Ausgehend von einer Kritik der "Theorie der autoritären Persönlichkeit" entwickelten ORPEN & VAN DER SCHYFF 1972 eine "differential learning"-Theorie autoritärer Einstellungen. Ihre Überlegungen sind auf die Dogmatismustheorie übertragbar. Die Autoren gehen von der Beobachtung aus, daß F-Skalenwerte mit persönlichkeitsunabhängigen Faktoren korrelieren, z.B. Bildungsniveau, Einkommen, sozialer Hintergrund.[1] ORPEN & VAN DER SCHYFF sehen darin einen Beleg dafür, daß autoritäre Einstellungen weniger eine Folge fundamentaler persönlicher Bedürfnisse sind, sondern daß sie lediglich ein Indikator des Ausmaßes sind, in dem eine Person den durch die Autoritarismus-Skala erfaßten Vorstellungen in ihrer Umgebung ausgesetzt ist. Diese Annahme wird auch durch die Untersuchung von LIEBHART 1970 gestützt, die schon erwähnt wurde. LIEBHART stellte bei jungen Lehrern nach einem halben Jahr Berufspraxis einen Anstieg der Werte auf der deutschen F- und D-Skala fest. Den gegenteiligen Effekt registrierten mehrere amerikanische Forscher: Die Dogmatismus-Skalenwerte verringerten sich mit der Anzahl der auf dem College verbrachten Jahre

---

1) Einen Zusammenhang zwischen Dogmatismus und sozialer Schicht sowie Schulbildung belegt auch ROGHMANN 1966, 186 f. Je höher Bildungsniveau und soziale Schicht, desto geringer ist der Dogmatismuswert.

(FOSTER, STANEK & KRASSOWSKI 1961, LEHMANN 1963, MARCUS 1964, PLANT 1965 a, 1965 b, PLANT & TELFORD 1966, THOMPSON & MICHEL 1972).

ORPEN & VAN DER SCHYFF selbst erklären nicht, w i e soziale Einflüsse auf dogmatische Einstellungen einwirken können. Meines Erachtens lassen sich situationsspezifisches Erlernen und Ändern dogmatischer Einstellungen gut durch (verbale) Konditionierungsvorgänge erklären (vgl. z.B. HOLLAND & SKINNER 1971).

Entsprechend dieser "differential learning"-Theorie kann angenommen werden, daß verschiedene Fächer unterschiedliche Sozialisationsbedingungen für die Lehrenden (wie auch für die Studenten) bieten. Wie die Beschreibung der Fächer zeigt (vgl. Abschnitt 2.24), unterscheiden sich diese darin, in welchem Ausmaß intrinsisch motiviertes Lernen ermöglicht und extrinsisch motivierende Maßnahmen vermieden werden. In den Erziehungswissenschaften wird intrinsisch motiviertes Lernen offenbar besonders stark gewichtet, in den Rechtswissenschaften und der Älteren Abteilung der Germanistik dagegen weniger.

Unterschiedliche Lernbedingungen haben vermutlich auch Lehrende mit verschiedenem Status. Denn mit dem Status sind bestimmte Rechte und wahrscheinlich auch ein unterschiedliches Verhalten der Studenten, Kollegen wie der übrigen sozialen Umgebung gegenüber dem Statusträger verknüpft. Vorrechte von Hochschullehrern sind im allgemeinen z.B. das Prüfen in Abschlußexamina oder das Veranstalten von Hauptseminaren (mit ausgelesener Teilnehmerschaft). Das relativ größere Statusgefälle zwischen den Studenten und dem Hochschullehrer im Vergleich zu wissenschaftlichen Mitarbeitern sowie dessen größere Macht, Einfluß auf den Studienerfolg qua Prüfungen zu nehmen, bedingen

vermutlich unterschiedliches Verhalten der Studenten gegenüber Hochschullehrern und wissenschaftlichen Mitarbeitern. Gegenüber den Statushöheren zeigen sie wahrscheinlich größere Zurückhaltung und Befangenheit oder auch ein ausgeprägtes Bemühen, einen "guten Eindruck zu schinden". Dadurch könnte der Hochschullehrer mehr als der wissenschaftliche Mitarbeiter in seiner traditionellen Lehrerrolle verstärkt werden: Er erlebt häufiger die Adäquatheit direktiven, extrinsisch motivierenden Lehrverhaltens. Einen solchen Zusammenhang zwischen dem Status eines Lehrenden und dem Ausmaß, mit dem kontrollierendes Lehrverhalten befürwortet wurde, fanden schon KEIL & PIONTKOWSKI 1973, 87.

Wie Lehrende mit höherem Status, so werden vermutlich auch Lehrende - je größer die Teilnehmerzahl in ihren Veranstaltungen ist - desto mehr die Angemessenheit extrinsisch motivierenden Lehrverhaltens und die Inadäquatheit intrinsisch motivierenden Lehrverhaltens erfahren. Denn in größeren Lehrveranstaltungen dürfte es erheblich schwieriger sein als in kleineren, intrinsisch motivierendes Lehrverhalten zu verwirklichen.

1.6 Hypothesen

Aus der Dogmatismustheorie wurden die Hypothesen 1. bis 8. abgeleitet.

Je stärker intrinsisch motivierendes Lehrverhalten abgelehnt und extrinsisch motivierendes bejaht wird,

1. desto unsensitiver ist ein Lehrender für Schwierigkeiten der Studenten
2. desto stärker betont er seinen Status

3. für desto größer hält er den Einfluß der Lehrenden auf die Studenten

4. desto selbstgefälliger ist er

5. desto hochschulpolitisch konservativer ist er

6. desto hochschuldidaktisch konservativer ist er

7. desto negativer beurteilt er die Studenten.

8. a) Konfessionell gebundene Lehrende lehnen intrinsisch motivierendes Lehrverhalten stärker ab und bejahen extrinsisch motivierendes mehr als konfessionell nicht gebundene.

   b) Katholiken lehnen intrinsisch motivierendes Lehrverhalten stärker ab und bejahen extrinsisch motivierendes mehr als Protestanten.

Die Hypothesen 9 bis 11 lassen sich aus den lerntheoretischen Ansätzen einer Dogmatismustheorie ableiten.

9. Angehörige von Fächern, die aufgrund ihrer institutionellen Bedingungen intrinsisch motiviertes Lernen begünstigen, halten intrinsisch motivierendes Lehrverhalten für günstiger und extrinsisch motivierendes für ungünstiger als Lehrende von Fächern, in denen dies weniger der Fall ist.

10. Statushohe Lehrende lehnen intrinsisch motivierendes Lehrverhalten stärker ab und bejahen extrinsisch motivierendes mehr als statusniedrige Lehrende.

11. Je größer die durchschnittliche Teilnehmerzahl in den Veranstaltungen eines Lehrenden, desto mehr wird intrinsisch motivierendes Lehrverhalten abgelehnt und extrinsisch motivierendes bejaht.

Die 12. Hypothese läßt sich nicht aus den dargestellten Theorien ableiten. Sie wurde angeregt durch empirisch wiederholt gefundene Zusammenhänge zwischen Alter und Dogmatismuswerten (vgl. z.B. MUSELLA 1967, WILLOWER, EIDELL & HOY 1967, ROGHMANN 1966, 180 f.).

12. Je älter ein Lehrender, desto stärker lehnt er intrinsisch motivierendes Lehrverhalten ab und desto mehr bejaht er extrinsisch motivierendes.

1.7 Operationale Definitionen

1.71 Allgemeines zum Fragebogen

1.711 Gründe für die Wahl des Fragebogens als Meßinstrument

Gegenstand dieser Untersuchung sind Einstellungen. Deshalb vorab einige Anmerkungen zum hier verwendeten Einstellungsbegriff.

Als hypothetische Strukturen von Einstellungen werden von den meisten Autoren drei Merkmale angenommen: eine kognitive, eine affektive und eine verhaltensbezogene Komponente. Obwohl von einer solchen Dreiteilung stillschweigend ausgegangen wird, untersuchen viele Einstellungsforscher nur die kognitive oder affektive Komponente der Einstellungen. FISHBEIN & AJZEN 1972, 492 ff. fordern daher eine getrennte Untersuchung dieser drei Komponenten. Die Definitionen der drei Arten von Einstellungen von den beiden Autoren sollen verdeutlichen, was in dieser Untersuchung erforscht werden soll.

Eine affektiv getönte Einstellung ist eine verbale Reaktion, die eine gefühlsmäßige Beurteilung eines Gegenstandes beinhaltet, z.B. in Form einer allgemeinen Bewertung wie "günstig - ungünstig",

"Zustimmung - Ablehnung", "gut - schlecht".
FISHBEIN & AJZEN wollen nur für die affektive Einstellungskomponente die Bezeichnung Einstellung (attitude) verwenden.

Die kognitive Komponente von Einstellungen bezeichnen FISHBEIN & AJZEN als Meinungen (beliefs). Meinungen enthalten Annahmen über Merkmale eines Gegenstandes oder dessen Beziehungen zu anderen Objekten. Zum Beispiel: "Wenn ein aktuelles Thema gewählt wird, arbeiten die Studenten besser mit."
Die Verhaltenskomponente definieren die Autoren als Verhaltensintention, als verbale Absichtserklärung für ein bestimmtes Verhalten.

Die hier untersuchten Einstellungen zu Lehrverhalten beziehen sich zugleich auf die affektive wie die kognitive Komponente. Die übrigen Items erfragen außer Fakten entweder Meinungen oder Einstellungen im engeren Sinne.

Nachdem klar ist, was untersucht werden soll, ist zu überlegen, w i e das am besten geschieht.
Das, was eine Person denkt, kann nicht unmittelbar erfaßt werden, sondern muß aus sprachlichen Äußerungen oder aus Verhaltensbeobachtungen erschlossen werden (vgl. dazu GUILFORD 1964, 212 und 221; SÜLLWOLD 1969, 478).

Verhaltensbeobachtung hat den Nachteil, daß Verhalten und zugehörige Einstellungen weit auseinanderklaffen können.[1] Dagegen können verbale Berichte zuverlässigeren Aufschluß über Einstellungen geben (vgl. GUILFORD 1964, 212; SÜLLWOLD 1969, 478; SELLITZ, JAHODA, DEUTSCH & COOK 1972, 9).

---

1) Man denke nur an die zahlreichen Untersuchungen, die vergeblich versucht haben, eine Kongruenz von Einstellungen und Verhalten zu belegen (vgl. dazu etwa das Sammelreferat von WICKER 1969 oder EHRLICH 1969).

Problematisch bei Befragungen ist freilich, ob der Befragte willens und in der Lage ist, exakte Auskünfte über seine eigenen Anschauungen zu geben. Auskünfte können von den Befragten mehr oder weniger verfälscht werden (vgl. dazu SCHEUCH 1967, 162; PHILLIPS 1970, 139 f.; SELLITZ u.a., 9 f.). Diese Verfälschungstendenz wird jedoch im allgemeinen nicht so hoch eingeschätzt, daß mit einem erheblichen Verlust der Gültigkeit von Befragungsergebnissen gerechnet werden müßte. Sie ist bei Einstellungs- und Meinungsfragen im allgemeinen jedoch geringer als bei Tatsachenfragen (so SCHEUCH 1967, 179).

Einstellungen können schriftlich oder mündlich ermittelt werden. Zwischen schriftlichen (anonymen) und mündlichen Befragungen sind mehrfach erhebliche Unterschiede festgestellt worden (vgl. etwa EDWARDS 1957, 3 f.).[1] Ausgiebige Darstellungen von Vor- und Nachteilen schriftlicher und mündlicher Befragungen geben z.B. SCHEUCH 1967, 166 ff. oder SELLITZ u.a. 1972, 9 ff. Auf mögliche Fehlerquellen bei dieser Untersuchung wird im Abschnitt über "Die Erhebung" eingegangen.

Die schriftliche Befragung wurde für diese Untersuchung der mündlichen vorgezogen, da der Befragungsgegenstand sehr komplex war und eine mündliche Befragung daher möglicherweise die Aufmerksamkeitskapazität von Interviewer und Interviewtem überfordert hätte. Zugleich sollten durch die schriftliche Befragung die jeweils unterschiedlichen Einflüsse mehrerer Interviewer vermindert werden. Durch die Anwesenheit eines "Interviewers" während der schriftlichen Befra-

---

1) EDWARDS stellte fest: Anonyme schriftliche Befragungen ermittelten die Einstellungen der Befragten zuverlässiger als Interviews.

gung sollten folgende Nachteile vermieden werden: die Ungewißheit, ob die Fragen in der vorgegebenen Reihenfolge und von dem Befragten allein beantwortet würden und ob aufgrund von Schwierigkeiten beim Ausfüllen des Bogens die Fragen vielleicht nicht vollständig bearbeitet würden. Bei diesem Vorgehen wurde ein Verlust der Anonymität des Befragten in Kauf genommen. Eine ausführlichere Begründung dieses Vorgehens findet sich im Abschnitt 2.321.

Die Frage, ob ein schon vorliegendes Verfahren oder ein eigens für den Untersuchungszweck konstruiertes verwendet werden sollte, wurde zugunsten eines neu zu erstellenden Fragebogens entschieden. Grund dafür war, daß keines der schon vorhandenen Instrumente dem Untersuchungsanliegen unmittelbar gerecht zu werden schien. Denn meines Wissens gibt es bisher keinen Fragebogen, der Einstellungen zu intrinsisch und extrinsisch motivierendem Lehrverhalten, speziell auf den Hochschulunterricht bezogen, erfaßt.

Zu verwandten Fragestellungen gibt es dagegen auch im deutschsprachigen Raum Verfahren, z.B. Skalen zur Erfassung von Autoritarismus und Dogmatismus (vgl. BRENGELMANN & BRENGELMANN 1960, ROGHMANN 1966). Außerdem gibt es Fragebögen, die Einstellungen zu direktivem Erzieherverhalten erfassen: den FDE von BASTINE 1969 und 1971, die LEKU-Skala von DAVIS & VIERNSTEIN 1972 und den Konstanzer Fragebogen für Lehrereinstellung (vgl. KOCH, MÜLLER-FOHRBRODT & CLOETTA 1971 und KOCH 1972). Diese Fragebögen beziehen sich speziell auf Einstellungen gegenüber Kindern bzw. Jugendlichen.

1.712 Überlegungen zum Fragebogeninhalt

Zwei Teile lassen sich ihrem Inhalt nach im Fragebogen unterscheiden:

1. Fragen über die Einstellungen zu intrinsisch und extrinsisch motivierendem Lehrverhalten.

2. Fragen in bezug auf Merkmale, von denen ein Zusammenhang mit den Einstellungen zu Lehrverhalten vermutet wurde (im folgenden Zusatzfragen genannt).

Da die zu erfassenden Einstellungen zu Lehrverhalten als ein Indiz für potentielle Verhaltensänderungen gewertet werden sollen, erschien es sinnvoll, möglichst konkrete Fragen zu stellen.[1] Um nicht Stereotype abzufragen, sollte Unterrichtsverhalten möglichst in seiner situativen Einbettung beurteilt werden, d.h. in bezug auf ein bestimmtes Unterrichtsziel, eine Veranstaltungsart und in Abhängigkeit von Vorkenntnissen und Verhaltensweisen der anwesenden Studenten. Globale Formulierungen von Unterrichtsverhalten, z.B. "Druck ausüben", hätten den Nachteil, daß sie von jedem Lehrenden mit unterschiedlichen konkreten Vorstellungen gefüllt werden könnten. Es ist zudem denkbar, daß in abstrakte Formulierungen eher die Untersucher-Erwartungen projiziert werden als in konkrete Verhaltensweisen, mit denen der Befragte selbst vertraut ist.

Ein Nachteil konkreter Formulierungen ist dagegen, daß aus der Beurteilung von Lehrverhalten für eine einzelne Situation nicht notwendig auf die Beurteilung von Lehrverhalten für andere Situationen ge-

1) vgl. dazu SELLITZ u.a. 1972, 26

schlossen werden kann. Es kann auch nicht anhand eines Urteils erschlossen werden, welches der Bestimmungsstücke der Situation in welchem Ausmaß die Beurteilung beeinflußthat. Dieser Nachteil kann allerdings durch eine Vielzahl von auf ähnliche Situationen bezogenen Items und eine nachträgliche statistische Analyse vermindert werden.

Der Konkretheit und Repräsentativität der Unterrichtssituationen für ein bestimmtes Fach waren jedoch Grenzen gesetzt. Es mußte z.B. auf fachspezifische Formulierungen verzichtet werden, da derselbe Fragebogen für Lehrende verschiedener Fächer verwendet werden sollte. Aber auch unabhängig von fachbedingten Unterschieden konnten nicht alle in der Praxis vorkommenden Situationen und Lehrverhaltensweisen in den Fragebogen aufgenommen werden: Ist für den einen Lehrenden z.B. der Verzicht auf obligatorische Leistungskontrollen selbstverständlich, so sind diese für einen anderen vielleicht eine der wichtigsten Maßnahmen zur Motivierung der Studenten. Das im Fragebogen geschilderte Lehrverhalten mußte sich zwischen diesen Polen bewegen; dabei wurde in Kauf genommen, daß es von einzelnen Lehrenden als zu "reaktionär", von anderen als zu "reformistisch" abgelehnt werden könnte.

Die Zusatzfragen sollten sinnvoll aufeinander bezogen sein. Deshalb wurden sie thematisch geordnet und jeder Themenbereich mit einer strukturierenden Bemerkung eingeleitet. Wie von PHILLIPS 1970, 150 f. empfohlen, wurden solche Fragen ans Ende gestellt, die möglicherweise die Beantwortung der übrigen beeinflussen konnten. Das wurde von den Fragen zur politischen Einstellung der Lehrenden vermutet, bei denen mit "allergischen Reaktionen" gerechnet wurde.

1.713 Überlegungen zum formalen Aufbau des Fragebogens

Nachdem die grundsätzliche Entscheidung für einen Fragebogen als Erhebungsinstrument gefallen war, mußte entschieden werden, ob die offene Frageform oder Fragen mit festgelegten Antwortalternativen geeigneter seien. Ich wählte aus folgenden Gründen für den Einstellungsfragebogen zum Lehrverhalten vorgegebene Antwortalternativen:

1. Sie dienen dem Untersuchungszweck vermutlich besser, da es nicht auf das ganze Spektrum möglicher Handlungsweisen in einer Unterrichtssituation ankommt, sondern nur die Dimensionen intrinsischer und extrinsischer Motivierung erfaßt werden sollen.

2. Eine pragmatische Begründung ist, daß sich ein Fragebogen mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten vom Befragten schneller bearbeiten und vom Untersucher einfacher und zuverlässiger auswerten läßt als freie Antworten.

Vorgegebene Antwortmöglichkeiten setzen allerdings voraus, daß der Untersucher einen Überblick über das Gesamt relevanter Antworten hat.

Nachteil vorgegebener Beantwortungskategorien ist, daß diese möglicherweise für den individuellen Beantworter zu undifferenziert oder unangemessen sind, daß sie eine Meinung erzwingen, obwohl vielleicht keine vorhanden ist und daß sie Zufallsantworten ermöglichen sowie unbemerkt mißverstanden werden können.[1] Um wenigstens einen Teil der Nachteile vorgegebener

1) Über Vor- und Nachteile offener und geschlossener Antwortmöglichkeiten vgl. etwa LIENERT 1961, 22 ff. oder SELLITZ u.a. 1972, 35 ff.

Antwortmöglichkeiten einzuschränken, wurden zusätzlich Anmerkungen zu den einzelnen Items ermöglicht.

Verschiedene Formen vorgegebener Antworten können gewählt werden. Da ein möglichst exaktes Maß für die Einstellungen zu Lehrverhalten gefunden werden sollte, schieden bloße Wahlen aus mehreren vorgegebenen Möglichkeiten aus. In Frage kamen Rangordnungsverfahren sowie die Skalierung vorgegebener Einstellungs-Items. (Ausführliche Beschreibungen der verschiedenen Verfahren finden sich beispielsweise bei SCHEUCH 1967, 353 ff. oder MAYNTZ, HOLM & HÜBNER 1969, 48 ff.) Wegen der potentiell größeren Meßgenauigkeit wurde entschieden, je eine Skala für die Einstellung zu intrinsisch und extrinsisch motivierendem Lehrverhalten zu konstruieren.

Da sich die Zusatzfragen auf sehr heterogene Themenbereiche und sowohl auf Fakten wie Meinungen und Einstellungen im engeren Sinne beziehen, erwies sich ein uneinheitlicher formaler Aufbau als zweckmäßig. Für die Klassifikation der Häufigkeit, mit der die im Fragebogen geschilderten Unterrichtssituationen bei den Lehrenden vorkommen, wurden drei Kategorien ausgewählt: "spielt eine große Rolle, spielt eine mäßige Rolle, spielt keine Rolle".

Es werden offene Fragen z.B. nach der Veranstaltungsart, Teilnehmerzahl in Lehrveranstaltungen und nach der Konfession gestellt. In diesen Fällen stellten vorgegebene Antwortkategorien keinen Vorteil für die Auswertung dar; denn die Antworten können nachträglich leicht in Gruppen zusammengefaßt oder einzeln ausgewertet werden, da es nur eine voraussehbare Anzahl von Antwortmöglichkeiten gibt.

Zu anderen Fragen wurden Wahl-Antworten vorgegeben, von denen die zutreffende angekreuzt werden mußte (vgl. Auswahl- und Listenfragen bei KOLB 1971, 76 f. und die Mehrfachwahlaufgaben bei LIENERT 1961, 31).

Wenn jedoch das Ausmaß von Einstellungen erfaßt werden sollte, wurden Fünf-Punkte-Skalen verwendet, deren Skalenextreme sich im allgemeinen von "sehr" bis "gar nicht" erstreckten. Die Pol-Enden sind bei einigen, zufällig ausgewählten Items vertauscht, um Antworttendenzen entgegenzuwirken.

1.72 Operationale Definitionen der in den Hypothesen verwendeten Begriffe

INTRINSISCH UND EXTRINSISCH MOTIVIERENDES LEHRVERHALTEN

Ausgehend von der Definition intrinsisch und extrinsisch motivierenden Lehrverhaltens wurde ein Klassifikationsschema für Unterrichtsmaßnahmen entworfen. Das im Fragebogen zu beurteilende Lehrverhalten wurde von acht Beurteilern danach ausgewählt, ob es eindeutig entweder der Klasse intrinsisch oder der Klasse extrinsisch motivierenden Lehrverhaltens zuzuordnen war.

Intrinsisch motivierendes Lehrverhalten

1. Neugier wecken durch widersprüchliche Informationen oder überraschende Zusammenhänge; Zweifel wecken

2. Angemessener Schwierigkeitsgrad der Aufgaben, damit erfolgreiche Bewältigung möglich ist

3. Anknüpfen an bestehende Interessen der Lernenden, z.B. durch Mitbestimmung der Lerngegenstände oder Wahlmöglichkeiten

4. Vermitteln von Einsicht in Zielbezüge (berufliche Praxis, gesellschaftliche Funktion) einer Handlung

5. Einordnen einzelner Handlungen in übergreifende Zielzusammenhänge

6. Anknüpfen an bestehende Zielbezüge, z.B. durch Mitbestimmung oder Wahlmöglichkeiten

7. Verdeutlichen sachbezogener Handlungsfolgen durch objektive, nicht-wertende Rückmeldung (ohne daran geknüpfte nicht-sachbezogene Handlungsfolgen wie Lob oder Sanktionen).

Beispiele für intrinsisch motivierendes Lehrverhalten: "Der Lehrende ermöglicht den Studenten, Einfluß auf die Auswahl des Unterrichtsstoffs zu nehmen." "Die Studenten können selbst eine Fragestellung wählen, die sie untersuchen wollen."

Extrinsisch motivierendes Lehrverhalten

1. Alle unfreiwilligen Aufgaben (Hausaufgaben, Pflichtklausuren und -prüfungen)

2. Ansporn durch Wettbewerb

3. Ermunterung (verbale Appelle an die Leistungswilligkeit, ohne unmittelbaren Sach- oder Zielbezug)

4. Vorgabe von festgelegten Lehrinhalten ohne Wahlmöglichkeiten

5. Prüfungen oder Klausuren, an die Berechtigungen geknüpft sind, z.B. Titel oder Berufsqualifikation

6. Lob und Tadel; nicht-sachimmanente Bewertungen wie Benotungen

7. Alle unfreiwilligen Leistungsbewertungen

Beispiele für extrinsisch motivierendes Lehrverhalten: "Der Lehrende sagt den Teilnehmern, er erwarte von ihnen Engagement." "Der Lehrende weist darauf hin, daß der Stoff für die Prüfung wichtig ist."

EINSTELLUNGEN ZU INTRINSISCH UND EXTRINSISCH MOTIVIERENDEM LEHRVERHALTEN

Mit Einstellungen zu intrinsisch und extrinsisch motivierendem Lehrverhalten ist das Ausmaß positiver bzw. negativer Bewertung von intrinsisch bzw. extrinsisch motivierenden Unterrichtsmaßnahmen gemeint. Zu insgesamt 18 Unterrichtssituationen ist je eine intrinsisch und eine extrinsisch motivierende Unterrichtsmaßnahme geschildert.

Beispiel für eine Unterrichtssituation mit zu beurteilenden Lehrverhaltensweisen:

Studenten werden im Rahmen einer Lehrveranstaltung in die Methodik ihres Faches eingeführt. Die Teilnehmer sollen die Methodik selbst anhand von Fragestellungen anwenden.
Beurteilen Sie bitte, wie günstig sich die folgenden Maßnahmen langfristig auf das Studienverhalten der Studenten auswirken.

	sehr günstig				sehr ungünstig
insisch) Die Studenten können selbst eine Fragestellung wählen, die sie untersuchen wollen.	1	2	3	4	5
nsisch) Den Studenten wird eine Fragestellung vorgegeben, die für ihr Fach besonders repräsentativ ist.	1	2	3	4	5

Durch Addition der von einem Befragten angekreuzten Skalenpunkte zu allen intrinsisch bzw. extrinsisch motivierenden Maßnahmen ergibt sich ein intrinsischer und ein extrinsischer Summenwert für jede Vp. Der

Summenwert ist das Maß für die Einstellung zu intrinsisch bzw. extrinsisch motivierendem Verhalten. Je niedriger der Intrinsischsummenwert, desto stärker wird intrinsisch motivierendes Lehrverhalten bejaht. Je niedriger der Extrinsischsummenwert, desto stärker werden extrinsisch motivierende Unterrichtsmaßnahmen bejaht.

SENSITIVITÄT FÜR SCHWIERIGKEITEN DER STUDENTEN

Als ein Indikator für die Sensitivität der Lehrenden für Schwierigkeiten der Studenten wird der geschätzte Prozentsatz von Studenten gesehen, die "sich weniger zutrauen, als sie tatsächlich im Studium leisten können".

Diese Operationalisierung erscheint gerechtfertigt, wenn man wie der Motivationspsychologe HECKHAUSEN 1970, 101 oder GERTMANN & KEIL-SPECHT 1972, 15 davon ausgeht, daß der größte Teil der Studenten "mißerfolgsmotiviert" ist.

BETONUNG DES EIGENEN STATUS'

Als Zeichen für das Betonen des eigenen Status' gilt, wenn ein Lehrender den Einfluß der Studenten auf das Verhalten des Lehrenden im Unterricht als gering einschätzt. Denn dadurch wird die alleinige Verantwortlichkeit des Lehrenden für den Unterrichtsprozeß betont, die ihm aufgrund seiner Machtposition zufällt.

Ein weiterer Indikator für die Betonung des eigenen Status' ist das Ausmaß, mit dem ein Befragter die Anrede eines Lehrenden mit seinem Titel für angemessen hält.

Die Beantwortung beider Items erfolgt auf einer Fünf-Punkte-Skala mit Kategorien von "sehr" bis "gar nicht".

EINFLUSS AUF DIE STUDENTEN

Das wahrgenommene Ausmaß des eigenen Einflusses auf die Studenten wird durch zwei Items erfaßt, die auf einer Fünf-Punkte-Skala beantwortet werden:

1. Größe des Einflusses der Lehrenden auf die momentane Arbeitsbereitschaft des Studenten
2. Größe des langfristigen Einflusses der Lehrenden auf das Studienverhalten der Studenten

SELBSTGEFÄLLIGKEIT

Als Maß für Selbstgefälligkeit wird angesehen, wie zufrieden ein Lehrender mit dem eigenen Unterricht ist und wie groß er die Zufriedenheit der Studenten mit dem eigenen Unterrichtsverhalten einschätzt.

Die Beurteilung der beiden Items erfolgt auf einer Fünf-Punkte-Skala mit Antwortkategorien von "sehr" bis "gar nicht".

HOCHSCHULPOLITISCHER KONSERVATIVISMUS

Es wurden vier Kriterien für hochschulpolitischen Konservativismus gewählt:

1. Ausmaß der Übereinstimmung mit den vom "Bund demokratischer Wissenschaftler" vertretenen Auffassungen

2. Ausmaß der Übereinstimmung mit den vom "Bund Freiheit der Wissenschaften" vertretenen Auffassungen

3. Einschätzung der eigenen hochschulpolitischen Progressivität

4. Beurteilung des Zusammenhangs von Wissenschaft und Politik

Die Urteile werden auf einer Fünf-Punkte-Skala angekreuzt, die von "sehr" bis "gar nicht" reicht.
Ein Lehrender gilt als desto konservativer, je weniger er mit den vom "Bund demokratischer Wissenschaftler" vertretenen Aufassungen und je mehr er mit den vom "Bund Freiheit der Wissenschaften" vertretenen Auffassungen übereinstimmt, für je weniger hochschulpolitisch progressiv er sich hält und für je geringer er den Zusammenhang zwischen Wissenschaft und Politik ansieht.

HOCHSCHULDIDAKTISCHER KONSERVATIVISMUS

Als hochschuldidaktisch konservativ wird definiert, daß hochschuldidaktischen Überlegungen allgemein und für die eigene Person eine geringe Bedeutung beigemessen wird und daß das eigene Lehrverhalten mehr einer konventionellen Methodologie entspricht. Eine solche konservative Einstellung kann ihre Wurzel in Vorstellungen haben wie: Man ist als guter Lehrer geboren oder nicht; ein guter Wissenschaftler ist auch ein guter Lehrer.

Als Indikatoren für Konservativismus werden vier Items gewählt, die auf einer Fünf-Punkte-Skala (von "sehr" bis "gar nicht") beantwortet werden. Ein Lehrender ist danach desto konservativer, je geringer er

sein Interesse an Unterrichtsfragen einschätzt, für je weniger sinnvoll er eine didaktische Ausbildung für Lehrende und didaktische Fortbildung für sich selbst und für je weniger experimentierfreudig er sein Unterrichtsverhalten einschätzt. Außerdem gilt als Zeichen von Konservativismus, wenn ein Befragter angibt, noch keine Erfahrungen mit folgenden Unterrichtsmaßnahmen gemacht zu haben:

Planung einer Lehrveranstaltung gemeinsam mit Studenten
Veranstaltungskritik durch Studenten
Leistungsbewertung durch die Studenten

NEGATIVE BEURTEILUNG DER STUDENTEN

Unter negativer Beurteilung wird verstanden, daß Studenten Merkmale zugeschrieben werden, die im allgemeinen Sprachgebrauch als negativ empfunden werden. Als solche Merkmale gelten z.B. unzureichende Begabung, Desinteresse am Studium und Faulheit.

Die Beurteilung der Studenten gilt als desto negativer, je höher der Prozentsatz der Studenten geschätzt wird, die "für ihr Studium zu wenig arbeiten" und die "für ihr Studium nicht geeignet sind" und für je geringer der Prozentsatz der Studenten gehalten wird, die "an ihrem Studium selbst interessiert sind".

Beispiel:

Ich schätze, daß

o nur wenige
o ein Viertel
o die Hälfte
o dreiviertel
o fast alle

der Studenten, die meine Lehrveranstaltung besuchen, an ihrem Studium selbst interessiert sind.

STATUS

Hier ist nur der berufsbedingte Status gemeint, der durch die rechtliche Stellung der Lehrenden in der Hochschule definiert wird.

Sowohl von der Besoldung als von ihren Rechten her unterscheiden sich Hochschullehrer von wissenschaftlichen Mitarbeitern. Die Gruppe der Hochschullehrer (z.B. ordentlicher Professor, wissenschaftlicher Rat, Dozent) wird daher als statushoch, die Gruppe der wissenschaftlichen Mitarbeiter (z.B. wissenschaftlicher Assistent, wissenschaftlicher Angestellter, akademischer Rat) als statusniedrig bezeichnet. Die Lehrbeauftragten wurden wegen ihrer vergleichsweise geringen Anzahl den wissenschaftlichen Mitarbeitern zugeordnet.

Der Gruppe der Hochschullehrer bzw. wissenschaftlichen Mitarbeiter ordneten sich die Lehrenden selbst zu.

[illegible]

[illegible]

[illegible]

zu konstruieren und dann die eigentliche Untersuchung durchzuführen. Dann würde man unter Umständen in Kauf nehmen müssen, daß Antworten zu aktuellen Fragestellungen erst zu einem Zeitpunkt vorliegen, wenn das Interesse daran schon längst erlahmt ist. Im allgemeinen wird aber die Konstruktion eines den Gütekriterien entsprechenden Verfahrens und die Untersuchung einer inhaltlich interessanten Fragestellung mit Hilfe dieses Verfahrens aus zeitlichen und ökonomischen Gründen kaum von einer Person zu leisten sein.

Dies Dilemma verdeutlicht meines Erachtens die Notwendigkeit einer Forschungskoordination und -planung, die nicht vom einzelnen, sondern nur zentral realisiert werden kann.

Die Reduktion meiner Dissonanzen wegen dieses unbefriedigenden Vorgehens wird mir erleichtert durch die Überlegung: Gerade bei noch wenig erforschten Bereichen scheinen mir Explorationsuntersuchungen mit weniger validen Verfahren gerechtfertigt, weil sie zumindest Trends anzeigen und wichtige Hinweise für eine Modifizierung von Fragestellung und Hypothesen für nachfolgende experimentelle Untersuchungen geben können.

Es wurde hier also nach einem Weg gesucht, der den Aufwand der Fragebogenkonstruktion nicht ausufern ließ, der jedoch (wenn auch nachträgliche) Kontrollen der Fragebogengüte erlaubte. Daher wurden in einem Arbeitsgang die Güte des Verfahrens überprüft und die Daten für die Untersuchungsfrage erhoben, nachdem eine Vorselektion der Items durch Experten erfolgt war. Die nachträgliche Kontrolle sollte Items ausfindig machen, die schlecht zwischen den Versuchspersonen differenzierten, damit die Items vor der endgültigen Auswertung eliminiert würden. Diese Vor-

gehensweise wurde für den ersten Teil des Fragebogens angewandt, in dem die Einstellungen zu intrinsisch und extrinsisch motivierendem Lehrverhalten erfaßt werden. Für die Zusatzfragen wurden keine Gütekontrollen durchgeführt.

Für die Skalenkonstruktion wurde ein kombiniertes Vorgehen in Anlehnung an THURSTONE und LIKERT gewählt. Diese Methoden der Skalenkonstruktion sind in zahllosen Büchern ausführlich beschrieben und sollen deshalb hier nur kurz skizziert werden. (Vgl. z.B. GUILFORD 1954[2], EDWARDS 1957, MAYNTZ, HOLM & HÜBNER 1969, 34 ff., SCHEUCH 1967, 348 ff., SÜLLWOLD 1969, 475 ff., SELLITZ u.a. 1972, 155 ff.). Ähnlich wie bei der THURSTONEschen Methode der gleich erscheinenden Intervalle wurden die Items erst durch Experten beurteilt und diejenigen Statements mit der geringsten Urteilsstreuung ausgewählt. Während jedoch nach der Methode der gleich erscheinenden Intervalle jedes Statement einen Beurteilungsmittelwert erhält, der seinen Skalenwert bildet, wurde hier darauf verzichtet. Statt dessen diente das Expertenurteil nur als Hinweis dafür, ob ein Statement die fragliche Einstellungsdimension erfaßte. Die Items, die aufgrund der Streuung der Expertenurteile ausgewählt wurden, werden anschließend der LIKERTschen Skalierungstechnik unterzogen: Für jedes Item wird das Ausmaß der Zustimmung der Befragten ermittelt. Es wird jeweils durch Zahlen von 1 - 5 gekennzeichnet. Nachdem die Eindimensionalität der Skala überprüft und ungeeignete Items eliminiert wurden, kann durch Addition der angekreuzten Skalenwerte jedes Items für jeden Befragten ein Gesamtwert errechnet werden. Dieser Gesamtwert läßt keine Schlüsse über die Beurteilung eines einzelnen Items zu und hat nur im Hinblick auf die Ergebnisse der befragten Gesamtgruppe Aussagewert.

Die Kombination der Vorgehensweise nach THURSTONE und LIKERT hat den Vorteil, ungeeignete - weil nicht eindimensionale - Items schon vor der Hauptuntersuchung mit Hilfe der Expertenurteile ausfindig zu machen. Zugleich werden dabei Nachteile der THURSTONE-Skala vermieden, indem das Expertenurteil nicht zum alleinigen Maßstab für das Ausmaß einer Einstellung gemacht wird. Dabei werden die Vorteile der LIKERT-Skala gewahrt: sie ist mit geringem Arbeitsaufwand zu konstruieren, ist sehr zuverlässig, erlaubt ein indirektes Erfragen und Messen von Einstellungen und ist aufgrund der Summenbildung einfach auszuwerten (vgl. EDWARDS 1957, 162, SCHEUCH 1967, 358 oder SELLITZ u.a. 1972, 155 ff.).

Entsprechend der geschilderten Vorgehensweise wurden zwei Einstellungsskalen konstruiert: eine für intrinsische und eine für extrinsische Motivierungsmaßnahmen. Dies geschah aus meßtechnischen Erwägungen. Es hätte sonst unüblicherweise zu einer Unterrichtssituation jeweils zwei Werte gegeben. Außerdem ist theoretisch uneindeutig, ob intrinsisch und extrinsisch motivierendes Lehrverhalten einer bipolaren Dimension zugeordnet werden kann. Die folgenden Abschnitte beschreiben die verschiedenen Stadien der Skalenkonstruktion.

2.112 Informationsstadium

Zweck des Informationsstadiums sollte sein, einmal Vorstellungen von Lehrenden über Zusammenhänge zwischen Lehrverhalten und dessen Auswirkungen auf Studenten sowie über das faktische Verhalten von Lehrenden im Hochschulunterricht zu erhalten. Zum anderen sollte ein Überblick über theoretisch postulierte und empirisch belegte Zusammenhänge von Lehr-

verhalten und dessen Auswirkungen auf Studenten gewonnen werden.

Es erübrigte sich, eine eigene freie Exploration von Lehrenden über den Themenbereich vorauszuschicken, da 1970/71 116 Lehrende verschiedenster Fächer an der Universität Münster zu Fragen des Hochschulunterrichts interviewt worden waren.[1] Die Gespräche mit den Lehrenden gingen auf folgende Themen ein: Unterrichtsformen und -methoden, den Ausbildungsgang der jeweiligen Fächer, Ziele des Hochschulunterrichts, Fragen der Hochschulreform und der Hochschullehrerausbildung, Hochschulprüfungen und die Einstellung zu Studenten (vgl. den Bericht über die Befragung in KEIL & PIONTKOWSKI 1973, 50 f.). Diese Interviews vermittelten über die erwähnten Themenbereiche hinaus einen Eindruck vom faktischen Unterrichtsverhalten der Lehrenden und von praktischen Schwierigkeiten der Verwirklichung ihrer Unterrichtsvorstellungen.

Ergänzend zu den Aussagen der Lehrenden wurde zum Fragenbereich "Studienorganisation" der Sammelband von im Nachrichtenmagazin "DER SPIEGEL" erschienenen Artikeln (1970) - vor allem der über die Ausbildung der Juristen - über die Lage an den deutschen Hochschulen hinzugenommen.

Als weitere Informationsquellen wurden zwei grob zu unterscheidende Arten psychologischer Fachliteratur benutzt: einmal einzelne Arbeiten oder Sammelreferate über Motivation, z.B. BERLYNE 1960 und 1966, HECKHAUSEN 1963 und 1965, ROSENFELD 1971, MAEHR & SJOGREN 1971; zum anderen anwendungszentrierte Literatur wie Lehrbücher der pädagogischen Psychologie oder Empfehlungen für die Hochschule aus psychologischer Sicht, die Schlußfolgerungen für motivierendes

---

1) An dieser Befragung war die Verfasserin beteiligt.

Lehrverhalten zieht, z.B. SEARS & HILGARD 1964, KLAUSMEIER & GOODWIN 1968, MOULEY 1968, HECKHAUSEN 1969 und 1970, MAGER 1970, SADER u.a. 1970, SKOWRONEK 1971[3], GERTMANN & KEIL-SPECHT 1972, CLEMENS-LODDE & SADER 1972, GROEBEN 1972.

Die zu Rate gezogene Literatur trug allerdings nicht dazu bei, die Entscheidungen für die Iteminhalte zu erleichtern. Während in der pädagogisch-psychologischen Literatur Zusammenhänge zwischen Lehrverhalten und Motivation der Lernenden oft grob verallgemeinert und vereinfacht dargestellt waren, zeichneten sich die empirischen Einzelarbeiten und Sammelreferate durch eine Fülle von Differenzierungen bezüglich der Auswirkung von Anregungsbedingungen auf die Motivation aus. Diese Differenzierungen in einzelnen Items einzufangen und dabei noch den tatsächlichen Unterrichtsbedingungen an der Hochschule zu entsprechen, erschien unmöglich.

Deshalb beschränkte ich mich darauf, in der Literatur wiederholt erwähnte Gesetzmäßigkeiten eines bestimmten Lehrverhaltens und dessen Auswirkungen auf die Motivation der Lernenden auszuwählen, soweit sie mit den Alltagserfahrungen der Lehrenden vereinbar schienen.

2.113 Konstruktion und Analyse der Items

Die Itemkonstruktion erforderte zweifache Vorarbeiten:

1. Auswahl relevanter Unterrichtssituationen
2. Auswahl von Lehrverhaltensweisen, die in den entsprechenden Unterrichtssituationen in Frage kommen und entweder als "intrinsisch motivierend" oder als "extrinsisch motivierend" klassifiziert werden konnten.

Unterrichtssituationen konnten aufgrund der Informationen aus den zahlreichen Interviews und eigener Unterrichtserfahrung konzipiert werden. Die intrinsisch und extrinsisch motivierenden Lehrverhaltensmöglichkeiten wurden anhand einer Systematik entwickelt (vgl. 1.72).

Bei der Konstruktion der Items wurde versucht, in Anlehnung an EDWARDS 1957, 13 f. folgende Regeln zu berücksichtigen:

1. Formulierung im Präsens
2. eindeutige Darstellung
3. umgangssprachliche Formulierung
4. möglichst wenig verschiedene Merkmale für ein zu klassifizierendes Verhalten
5. eine möglichst exakte Beschreibung des Lehrverhaltens
6. Vermeiden von Wörtern wie alle, nie, immer, kein, nur, einzig, lediglich
7. Formulierung im Aktiv
8. keine Phrasen
9. keine doppelten Verneinungen

Es wurden 23 Unterrichtssituationen mit jeweils 5 bis 8 Verhaltensmöglichkeiten des Lehrenden entworfen. Diese wurden fünf Beurteilern (ein Jura-Ordinarius, vier Diplom-Psychologen) mit der Bitte vorgelegt, sie auf Vollständigkeit, Repräsentativität und Redundanz von Unterrichtssituationen und Verhaltensmöglichkeiten für die Fächer Germanistik, Rechtswissenschaft und Erziehungswissenschaften zu über-

prüfen. Danach wurden die Unterrichtssituationen bzw. Lehrverhaltensweisen entsprechend den Vorschlägen der Beurteiler ergänzt, verändert oder eliminiert. Es blieben 19 Unterrichtssituationen übrig.

In einem späteren Durchgang mußten die fünf Beurteiler die Fragebögen auf ihre Verständlichkeit hin prüfen. Unverständliche oder uneindeutige Formulierungen wurden daraufhin geändert.

Schließlich wurden die zu den Unterrichtssituationen vorgegebenen Lehrverhaltensweisen danach eingeschätzt, wieweit sie intrinsische bzw. extrinsische Motivierung von Studenten begünstigen. Zu diesem Zweck wurden acht Psychologen (mit Ausnahme von zwei Studenten im vierten Semester alle diplomiert und Experten auf dem Gebiet der Leistungsmotivationsforschung) gebeten, auf einer Fünf-Punkte-Skala den Motivierungsgehalt des jeweiligen Lehrverhaltens einzuschätzen. Die Skalenpunkte trugen die Bezeichnungen: ausgesprochen extrinsisch, relativ extrinsisch, neutral, relativ intrinsisch und ausgesprochen intrinsisch. Jedem Beurteiler wurde eine Instruktion und die oben erwähnte Systematik intrinsisch bzw. extrinsisch motivierenden Lehrverhaltens an die Hand gegeben (vgl. 1.72).

Die Einstufung von Items durch Experten nach dem Ausmaß positiver bzw. negativer Einstellung gegenüber einem Gegenstand (in diesem Falle bestimmten Verhaltensklassen) entspricht THURSTONEs schon erwähnter Methode der gleich erscheinenden Intervalle.

2.114 Selektion der Items für die Endfassung

Die Auswahl in Frage kommender Unterrichtssituationen erfolgte mit einer Ausnahme schon nach der ersten Beurteilung durch Experten, während die Auswahl der zugehörigen Verhaltensmöglichkeiten von Lehrenden erst nach der Einschätzung ihres Motivierungsgehaltes erfolgen konnte.

Die jeweils vier bis acht zu einer Unterrichtssituation vorgegebenen Verhaltensmöglichkeiten sollten auf je ein "intrinsisches" und ein "extrinsisches" Item reduziert werden. Die Beschränkung auf zwei Möglichkeiten sollte verhindern, daß die Befragten ihre Urteile über alle Skalenpunkte hinweg gleichmäßig verteilten (falls mehrere Items vorgegeben würden). Außerdem wurde dadurch die Berechnung je eines Intrinsisch- und Extrinsisch-Summenwertes für jeden Befragten erleichtert.

Es wurde allerdings dabei die Gefahr in Kauf genommen, daß einigen Befragten die Untersuchungsabsicht (Erfassen von nur zwei Einstellungsdimensionen) durchsichtig wurde und sie dementsprechend Antworttendenzen entwickelten. Ob dies der Fall war oder nicht, kann annäherungsweise durch einen Vergleich einzelner Itemwerte von Befragten geprüft werden, die ein bestimmtes Item zu Beginn bzw. zu Ende des Fragebogens vorgelegt bekamen (vgl. 2.12 "Gütekontrollen des Fragebogens").

Für die Items galten folgende Auslesekriterien:

1. Es sollten nur Items mit hoher Beurteilerübereinstimmung in bezug auf den Motivierungswert ausgewählt werden. Als Mindestkonsens wurde festgesetzt: Alle Beurteiler müssen in derselben Richtung geurteilt haben; Items, die sowohl als intrinsisch wie extrinsisch klassifiziert wurden, mußten ausscheiden.

2. Es sollten nicht nur extrem "intrinsische" bzw. "extrinsische" Items einbezogen werden, sondern auch "relativ intrinsische" bzw. "relativ extrinsische". Das geschah aus der Überlegung, die gegensätzlichen Dimensionen nicht zu transparent zu machen und außerdem ein etwas repräsentativeres Spektrum tatsächlich vorkommenden Unterrichtsverhaltens darzustellen. Als überwiegend "neutral" eingestufte Items sollten dagegen eliminiert werden.

3. War darüber hinaus notwendig, weitere Items auszulesen, so wurden heterogene und für das faktische Unterrichtsverhalten für repräsentativer gehaltene Items bevorzugt.

Die nach dem Ausmaß der Raterübereinstimmung erfolgte Itemauswahl hatte folgenden Nachteil. Auf diese Weise wurden vor allem "extrinsische" Items in den Fragebogen aufgenommen, die überzeichnete, sozial nicht mehr akzeptable Verhaltensweisen schilderten. Solche Items differenzieren unter Umständen nicht mehr zwischen den Befragten, weil sie von fast allen ablehnend beurteilt werden.

In die Endfassung des Fragebogens kamen 18 Unterrichtssituationen mit je einer "intrinsischen" und einer "extrinsischen" Verhaltensmöglichkeit.

2.12 Gütekontrollen der Einstellungsskalen

Für Einstellungsskalen werden die gleichen Gütekontrollen gefordert wie für einen Test (vgl. z.B. SELLITZ u.a. 1972, 137 ff.). Da das hier zugrunde gelegte Verfahren zunächst nur für diese Untersuchung entwickelt wurde, relativiert sich dieser Anspruch:

Das Verfahren muß sich nicht schlechthin für Befragungen von Lehrenden an der Hochschule als tauglich erweisen, sondern nur für die einmal befragte Stichprobe.

2.121 Homogenität und Trennschärfe der Items

Homogenität von Items bedeutet, daß "in jeder Aussage der gleiche allgemeine Einstellungsfaktor enthalten ist, bzw. daß die Reaktionen auf alle Aussagen von dem gleichen allgemeinen Faktor abhängen. Daneben mögen bei einzelnen Aussagen noch spezifische Faktoren wirksam sein, die zusammen mit dem allgemeinen Faktor die individuelle Reaktion bestimmen" (SÜLLWOLD 1969, 498).
Um zu überprüfen, ob jedes Item hinreichend mit dem allgemeinen oder gemeinsamen Einstellungsfaktor geladen ist, kann bei entsprechenden Voraussetzungen eine Faktorenanalyse der Korrelationen zwischen allen Items durchgeführt werden.

In den meisten Fällen wird jedoch nur die Trennschärfe der Items bestimmt. Ein Item ist trennscharf, wenn es gut zwischen Befragten differenziert, die ein Merkmal in starker oder schwacher Ausprägung besitzen. So müßten bei einem trennscharfen Item Befragte mit einem geringen Intrinsisch-Summenwert dieses "intrinsischer" beantworten als Vpn mit einem hohen Intrinsisch-Summenwert.

Die geläufigsten Methoden der Trennschärfebestimmung bestehen darin, die Ergebnisse des einzelnen Items mit dem Gesamtwert zu korrelieren oder die bezüglich der Summenwerte oberen und unteren 25 % der Befragten (= Kriteriumsgruppen) hinsichtlich ihrer Antwortwerte für jedes Item mittels t-Test zu vergleichen. Je höher die Korrelation des einzelnen Items mit dem Gesamtwert

bzw. je stärker sich die Mittelwerte der Extremgruppen voneinander unterscheiden, desto größer die Trennschärfe. (Vgl. hierzu etwa EDWARDS 1957, 149 ff.; SÜLLWOLD 1969, 498 und 502.) Hier wird sowohl die Korrelation der Einzelitems mit dem Gesamtwert als auch der Extremgruppenvergleich durchgeführt.

In den beiden Tabellen 1 und 2 im Anhang sind die Korrelationen der Werte jedes intrinsischen und extrinsischen Items (= Intrinsisch- bzw. Extrinsisch-Werte) mit den Gesamtwerten aller intrinsischen und extrinsischen Items (= Intrinsisch- und Extrinsisch-Summenwerte) dargestellt. Fast alle Intrinsischwerte korrelieren signifikant auf dem 1 % Niveau mit dem Intrinsisch-Summenwert, mit Ausnahme der Items B und Q, die signifikant auf dem 5 % Niveau mit dem Intrinsisch-Summenwert korrelieren. Alle Extrinsischwerte korrelieren signifikant auf dem 1 % Niveau mit dem Extrinsisch-Summenwert. Man kann daher allen Items Trennschärfe bescheinigen - vorausgesetzt, man läßt eine signifikante bzw. sehr signifikante Korrelation mit dem Summenwert als hinreichendes Kriterium für Trennschärfe gelten.

Zusätzlich sind in den Tabellen die Korrelationen der Intrinsisch-Werte mit dem Extrinsisch-Summenwert und der Extrinsisch-Werte mit dem Intrinsisch-Summenwert enthalten. Hier zeigen sich erwartungsgemäß fast durchgehend signifikante und sehr signifikante negative Korrelationen - jedoch nicht so extrem wie bei den Korrelationen der Items mit dem zugehörigen Summenwert. Es könnte daraus geschlossen werden, daß die Intrinsisch- und Extrinsisch-Skalen zwei nicht ganz entgegengesetzte Dimensionen messen.

Der Extremgruppenvergleich zeigt, daß sich die Mittelwerte der Intrinsisch-Items für die Intrinsisch-Summenwert-Extremgruppen und die Mittelwerte der

Extrinsisch-Items für die Extrinsisch-Summenwert-Extremgruppen mit einer Ausnahme (Item E, signifikant auf dem 1 % und überwiegend auf dem 0.1 % Niveau unterschieden (vgl. Tabelle 5 im Anhang). Das bedeutet: Lehrende mit einer extremen Einstellung zu intrinsisch motivierendem Lehrverhalten beurteilen die Intrinsisch-Items relativ konsistent und Lehrende mit einer extremen Einstellung zu extrinsisch motivierendem Lehrverhalten beurteilen ebenso die Extrinsisch-Items relativ konsistent.

Nicht ganz so eindeutig sind die Ergebnisse, wenn die Intrinsisch-Werte der Extrinsisch-Summenwert-Extremgruppen und die Extrinsisch-Werte der Intrinsisch-Summenwert-Extremgruppen verglichen werden. Befragte, die intrinsisch motivierendes Lehrverhalten insgesamt am stärksten bejahen, lehnen zwar meistens, aber keineswegs durchgängig extrinsisch motivierendes Lehrverhalten mehr ab als Befragte, die intrinsisch motivierendes Lehrverhalten insgesamt am wenigsten bejahen. Ähnlich sind die Ergebnisse, wenn die Extrinsisch-Werte der Intrinsisch-Summenwert-Extremgruppen verglichen werden. Die Kenntnis der Einstellung zu intrinsisch motivierendem Lehrverhalten läßt also nur bedingt Schlüsse auf die Beurteilung extrinsisch motivierender Unterrichtsmaßnahmen zu.

Wir sahen aufgrund dieser Ergebnisse nicht erforderlich, einzelne Items vor Berechnung der Summenwerte wegen zu geringer Trennschärfe zu eliminieren. Das einzige Item (E, intrinsisch), das nach beiden Prüfverfahren die geringste Trennschärfe besitzt, wurde beibehalten. Denn der Gewinn an Meßgenauigkeit erschien mir in keinem Verhältnis zu dem Aufwand zu stehen, das Item entfallen zu lassen.[1)]

---

1) Das hätte bedeutet: für alle 124 Befragten erneut Summenwerte zu berechnen und Lochkarten zu stanzen.

2.122 Reliabilität

Die Reliabilität (Zuverlässigkeit) eines Tests wird als "die Genauigkeit definiert, mit der ein Test das mißt, was er faktisch mißt, ohne Rücksicht darauf, was dieses ist" (MICHEL 1964, 35).

Im günstigsten Fall sind die gemessenen Testwertunterschiede auf "wahre" interindividuelle Unterschiede (Varianz) zurückzuführen. Faktisch beruht ein Teil der gemessenen Unterschiede jedoch auf Meßfehlern ("Fehler"-Varianz). Die Reliabilitätsprüfung soll Aufschluß über das Ausmaß der "Fehler"-Varianz geben.

Die Kontrolle der Testzuverlässigkeit kann sich auf zwei verschiedene Arten von Meßfehlern beziehen:

1. den Einfluß der besonderen Testdurchführungsbedingungen (z.B. Motivation, Ermüdung, situationsgebundene Umstände) und

2. auf mangelnde Stabilität des Tests (bei gegebener Objektivität identisch mit der inneren Konsistenz) als Meßinstrument (vgl. LIENERT 1961, 13 - 14 und 206 ff.). Die Stabilität bezieht sich auf die Zuverlässigkeit des Tests als Meßinstrument - unabhängig von der tatsächlichen Durchführung einer Messung. Dieser Teil der Varianz ist bedingt durch die Spezifität der Item-Stichprobe: Jeder Test kann notwendigerweise nur aus einer begrenzten Anzahl von Items bestehen, die eine Stichprobe aus einem bestimmten Item-Universum darstellt.

Die verschiedenen Formen der möglichen Reliabilitätsprüfungen eines Tests erfassen jeweils in unterschiedlichem Ausmaß verschiedene Arten der "Fehler"-Varianz. Beide genannten Formen der "Fehler"-Varianz können

durch Paralleltestung oder Testwiederholungen erfaßt werden (vgl. dazu LIENERT 1961, 229). Da weder eine Parallelform des Fragebogens vorlag, noch eine Testwiederholung möglich war, kamen diese Formen der Zuverlässigkeitskontrolle hier nicht in Frage.

Die Stabilität eines Tests als Meßinstrument - unabhängig von Schwankungen des zu messenden Merkmals - kann mit Hilfe der Korrelation von zwei Testhälften (split half-Methode) oder einer Konsistenzanalyse ermittelt werden (vgl. LIENERT 1961, 210 ff.). Diese beiden Verfahren der Reliabilitätsbestimmung sind theoretisch auf meinen Fragebogen anwendbar. Sie sollen jedoch deshalb nicht angewendet werden, weil sie faktoriell gleiche Testhälften voraussetzen; diese Bedingung ist hier aber nicht ohne weiteres gewährleistet (vgl. dazu MICHEL 1964, 38 ff.). Statt dessen soll ein Teilaspekt der "Fehler"-Varianz untersucht werden, der einer Besonderheit des zugrunde liegenden Fragebogens Rechnung trägt.

Der gleichförmige Aufbau der 18 Unterrichtssituationen mit jeweils einer intrinsischen und einer extrinsischen Handlungsmöglichkeit könnte bei den Befragten zu Antworttendenzen führen, z.B. weil die Untersuchungsabsicht während des Beantwortungsverlaufs durchsichtig wurde. Es soll deshalb überprüft werden, ob die Darbietungsreihenfolge der Items einen systematischen Einfluß auf deren Beantwortung hatte. Solche Reihungseffekte stellen einen Unterfall der "Fehler"-Varianz dar, die sich auf den Einfluß der besonderen Testdurchführungsbedingungen bezieht.

Der Einfluß von Reihungseffekten wurde überprüft, indem drei Gruppen von Befragten gebildet wurden, die dasselbe Item im ersten, zweiten und dritten Testdrittel bearbeiteten. Die Antwortwerte der drei

Gruppen wurden mit dem H-Test nach KRUSKAL & WALLIS (vgl. LIENERT 1962, 117 ff.) verglichen. Dieses parameterfreie Verfahren wurde gewählt, da es sehr effizient ist (LIENERT 1969, 121) und keine Normalverteilung der Daten voraussetzt.

Der Einfachheit halber wurden nicht alle 36 Items überprüft, sondern zwei Unterrichtssituationen ausgelost und die der zugehörigen Items verglichen. Auch wurde der H-Test nicht für die Gesamtstichprobe gerechnet, sondern für 39 nach dem Zufall ausgewählte Befragte. Diese Vereinfachung wurde wegen der beim H-Test erforderlichen Rangplatzbestimmung nahegelegt.

Tabelle 1: Ergebnisse des H-Tests für Befragte, welche die intrinsischen und extrinsischen Items B und S im ersten, zweiten und dritten Testdrittel beantworteten (N = 39)

	H-Werte	
	Intrinsisch-Items	Extrinsisch-Items
Situation B	0.38 (n.s.)	0.50 (n.s.)
Situation S	- 2.82 (n.s.)	0.69 (n.s.)

H müßte mindestens 5.99 betragen, damit Unterschiede zwischen den Gruppen auf dem 5 % Niveau signifikant wären (nach der χ^2-Tabelle in LIENERT 1962, 336, analog dem Beispiel auf Seite 119 - 120). Dieser Befund spricht dafür, daß die zunehmende Vertrautheit der Befragten mit dem Aufbau der Einstellungsskala (jeweils ein "intrinsisches" und ein "extrinsisches Item" pro Unterrichtssituation) keinen Einfluß auf die Beantwortung der Items hatte.

2.123 Validität

Die Validität (Gültigkeit) eines Tests "wird häufig definiert als Grad der Genauigkeit, mit dem ein Test das mißt, was er messen soll" (MICHEL 1964, 47). Je nach den Verfahren der Validitätsbestimmung werden verschiedene Arten der Gültigkeit unterschieden: Inhaltsgültigkeit, Validität als Korrelation mit dem Kriterium (hierzu gehören Übereinstimmungs- und Vorhersagevalidität) und Konstruktvalidität. Verschiedene Arten der Gültigkeit entsprechen jeweils unterschiedlichen Anliegen eines Tests. Die einzelnen Validitätsarten sind ausführlich u.a. in MICHEL 1964, 47 ff. erörtert und brauchen deshalb hier nicht im einzelnen dargestellt zu werden.

Inhaltsgültigkeit ist dann gegeben, wenn das Testverhalten eine repräsentative Stichprobe eines bestimmten Verhaltensuniversums darstellt. Inhaltsvalidität wäre für die Einstellungsskala gegeben, wenn repräsentative Items aus einer Gesamtstichprobe von möglichen Items intrinsischer bzw. extrinsischer Motivierungsmaßnahmen im Hochschulunterricht ausgewählt würden.

Es wurde versucht, Inhaltsgültigkeit zu erzielen, indem nur Items in den Fragebogen genommen wurden, die hinsichtlich Unterrichtsrelevanz und Repräsentativität von Experten positiv beurteilt wurden (vgl. 2.114). Eine solche "logische Validierung" durch Fachleute ist zwar keine objektive, jedoch eine geläufige und nützliche Methode (MICHEL 1964, 52).

Die zweite hier durchgeführte Gültigkeitskontrolle bezieht sich auf die Übereinstimmungsvalidität. Übereinstimmungsvalidität (ähnlich der empirischen Validität bei LIENERT 1961, 252) zeigt sich in der

Enge des Zusammenhanges zwischen Testverhalten und dem sonstigen Verhalten, über das Aussagen gemacht werden soll. Vergleichskriterien können einerseits objektive Daten (z.B. Produktionsmenge oder andernorts geäußerte Einstellungen) oder subjektive Kriterien (wie Beurteilung durch Vorgesetzte, Lehrer und Kollegen) sein (vgl. MICHEL 1964, 52 ff.).

Als ein Kriterium für Übereinstimmungsvalidität wird überprüft, wieweit Einstellungen zu intrinsisch und extrinsisch motivierendem Lehrverhalten mit tatsächlichem Lehrverhalten übereinstimmen.[1] Angaben über das faktische Unterrichtsverhalten der Befragten wurden von diesen selbst gemacht. Die Verwendung von Selbstaussagen als Indiz für tatsächliches Verhalten ist zwar im allgemeinen wegen zu befürchtender Verfälschungen nicht unproblematisch, unrichtige Beantwortung dürfte jedoch bei diesen Items kaum der Fall sein, da sie Tatsachen erfragen, mit denen die Befragten vertraut waren und die vermutlich nicht sehr affektbesetzt sind (vgl. SCHEUCH 1967, 159 ff.).

Kriterium intrinsischen Unterrichtsverhaltens ist, ob Lehrende schon mal gemeinsam mit Studenten eine Lehrveranstaltung geplant haben, ob die Befragten Erfahrungen mit Veranstaltungskritik oder mit Leistungsbewertung durch die Studenten haben. Diese Unterrichtsmaßnahmen entsprechen der hier zugrunde gelegten Klassifikation intrinsischer Motivierungsmaßnahmen (vgl. 1.72). Das Ausmaß der Bejahung intrinsisch bzw. extrinsisch motivierender Unterrichtsmaßnahmen wird durch den Intrinsischsummenwert wie den Extrinsischsummenwert gekennzeichnet. Die hier

---

1) Wenngleich die empirisch gefundene Übereinstimmung zwischen Einstellung und Verhalten im allgemeinen ziemlich gering ist, so können Einstellungen doch zumindest als eine verhaltensbedingte Größe angesehen werden (vgl. FISHBEIN 1967).

zu prüfende Hypothese lautet: Je stärker Lehrende intrinsisch motivierendes Unterrichtsverhalten bejahen bzw. extrinsisch motivierendes ablehnen, desto wahrscheinlicher ist es, daß sie intrinsisch motivierende Maßnahmen in ihren Veranstaltungen durchgeführt haben.

Die Summenwerte wurden korreliert mit den Erfahrungen der Befragten mit den geschilderten Unterrichtsmaßnahmen. Das geschah mittels der punkt-biserialen Korrelation, da das eine Merkmal quantitativ und normalverteilt ist, das andere qualitativ (vgl. CLAUSS & EBNER 1971, 267).

Es wurden nur Angaben von Lehrenden einbezogen, die Seminare halten. Denn es wurde angenommen, daß in Seminaren eher als in Übungen (z.B. Massenveranstaltungen der Juristen) sich die fraglichen Unterrichtsmaßnahmen rein praktisch verwirklichen lassen und somit deren Durchführung oder Nichtdurchführung eher auf eigene Entscheidung der Lehrenden als auf Sachzwänge zurückzuführen ist. Die folgenden beiden Tabellen stellen die Ergebnisse der Korrelationen dar.

Tabelle 2: Punkt-biseriale Korrelationen zwischen dem Intrinsisch-Summenwert und Unterrichtsmaßnahmen der Befragten

Unterrichtsverhalten	N_1	N_2	df	x_p	x_q	s_x	r_{pbis}	t	
Planung einer Lehrveranstaltung mit Studenten	67	25	90	33.37	37.84	7.29	0.27	2.688	s.s.
Veranstaltungskritik durch Studenten	81	10	89	33.64	41.0	7.32	0.32	3.175	s.s.
Leistungsbewertung durch die Studenten	33	58	89	33.24	35.36	7.32	0.14	1.323	n.s.

Tabelle 3: Punkt-biseriale Korrelationen zwischen dem Extrinsisch-Summenwert und Unterrichtsmaßnahmen

Unterrichtsverhalten	N_1	N_2	df	x_p	x_q	s_x	r_{pbis}	t	
Planung einer Lehrveranstaltung mit Studenten	67	25	90	67.52	64.68	8.70	0.20	1.878	s.
Veranstaltungskritik durch Studenten	81	10	89	68.72	61.7	8.74	0.25	2.446	s.s.
Leistungsbewertung durch die Studenten	33	58	89	69.45	66.83	8.74	0.14	1.132	n.s.

Anmerkungen: t muß mindestens bei einseitiger Fragestellung und einem df von 89 bzw. 90 1.66 bzw. 2.37 betragen, um auf dem 5 % bzw. 1 % Niveau signifikant zu sein (nach LIENERT 1962, Tabelle S. 360).

N_1 = Anzahl der Pbn, die Erfahrungen mit dem Unterrichtsverhalten haben

N_2 = Anzahl der Pbn, die keine Erfahrungen mit dem Unterrichtsverhalten haben

df = Anzahl der Freiheitsgrade

x_p = Mittelwert der Summenwerte für die Gruppe N_1

x_q = Mittelwert der Summenwerte für die Gruppe N_2

s_x = Streuung der Summenwerte der Gesamtstichprobe (N_1 und N_2)

r_{pbis} = punkt-biserialer Korrelationskoeffizient

Bei vier von sechs Korrelationen bestätigt sich die Hypothese: Je "intrinsischer" und je weniger "extrinsich" die Unterrichtskonzepte eines Lehrenden, desto eher verhält er sich auch intrinsisch motivierend. Bei den nicht signifikanten Korrelationen ist die gleiche Tendenz festzustellen. Konkret: Lehrende, die Unterrichtsveranstaltungen gemeinsam mit Studenten planen oder ihre Veranstaltungen durch Studenten kritisieren lassen, bejahen intrinsischere Unterrichtsmaßnahmen stärker und lehnen extrinsische stärker ab als Lehrende, die das nicht tun.

Schließlich können ansatzweise auch Aussagen zur Konstruktvalidität der Einstellungsskalen gemacht werden. Konstruktvalidität ist gegeben, wenn ein theoretisch postulierter Zusammenhang zwischen den Testwerten und anderen Kriterien nachgewiesen wird (zum Begriff der Konstruktvalidität und Möglichkeiten ihrer Überprüfung vgl. LIENERT 1967[2], und MICHEL 1964, 47 ff.).

In den Hypothesen wurde aufgrund der Dogmatismustheorie eine Beziehung zwischen den Einstellungen zu intrinsischen und extrinsischen Motivierungsmaßnahmen und anderen Merkmalen der Lehrenden postuliert. Insofern vorausgesagte Zusammenhänge bestätigt werden, können sie als Konstruktvalidierung gelten (vgl. 3.2 und 3.3).

2.13 Beschreibung des Fragebogens[1)]

Der Fragebogen besteht aus zwei Teilen. Auf den ersten 18 Seiten im Anschluß an die Instruktion ist je eine Unterrichtssituation dargestellt. Die Unterrichtssituationen beziehen sich auf Veranstaltungs-

1) Ein Exemplar des Fragebogens befindet sich im Anhang.

planung, Klausuren, Prüfungen sowie auf Situationen, die sich innerhalb einer Diskussionsveranstaltung ergeben können.

Für jede der 18 Situationen sind zwei Möglichkeiten beschrieben, wie sich der Lehrende unter den vorgegebenen Bedingungen verhalten könnte. Die zwei Verhaltensweisen werden auf einer Fünf-Punkte-Skala danach beurteilt, "wie günstig sie sich langfristig auf das Studienverhalten der Studenten auswirken". Jeweils eine der beiden Verhaltensmöglichkeiten gilt als intrinsisch motivierend, die andere als extrinsisch motivierend. Die Reihenfolge der intrinsisch und extrinsisch motivierenden Maßnahmen variiert in zufälliger Weise von Situation zu Situation. Im Anschluß an jede Unterrichtssituation mit den zwei zu beurteilenden Unterrichtsmaßnahmen ist Platz für Anmerkungen. Die Reihenfolge der 18 Unterrichtssituationen variiert von Fragebogen zu Fragebogen nach dem Zufallsprinzip. Wie dieser erste Fragebogenteil bearbeitet werden soll, ist auf dem Deckblatt des Fragebogens erläutert.

Im zweiten Teil des Fragebogens sind auf 7 weiteren Seiten 32 Fragen über Lehrveranstaltungen des Befragten, die Studenten, die diese Lehrveranstaltungen besuchen, Beurteilung des eigenen Unterrichtsverhaltens, persönliche Gewichtung von Forschung und Lehrtätigkeit, Einstellung zu Didaktik, Einfluß des Lehrenden auf die Studenten, hochschulpolitische Einstellung, Konfession, Alter und Status.
Die meisten dieser Fragen sind auf einer Fünf-Punkte-Skala zu beantworten. Die Pole der Skalen wechseln, d.h. bei einigen Items ist eine Skala von "sehr" bis "gar nicht" vorgegeben, bei anderen von "gar nicht" bis "sehr". Bei anderen Fragen müssen vorgegebene Wahlmöglichkeiten angekreuzt werden.
Im Anschluß an die Fragen des 2. Teils ist wieder Raum für Anmerkungen.

2.2. Stichprobe

2.21 Vorüberlegungen zur Befragtenauswahl

Da die Untersuchung einen erheblichen Zeitaufwand erforderte, sollte sie auf die Universität Münster beschränkt werden. Diese Universität wurde aus pragmatischen Gründen ausgewählt (Wohnort der Verfasserin). Sie scheint jedoch nicht besonders untypisch für die Hochschulen im Bundesgebiet zu sein.

Es erschien nicht sinnvoll, die aus zeitlichen Gründen begrenzte Anzahl von Befragten über möglichst viele Fächer zu streuen, da dann wegen zu geringer Anzahl der Befragten fachspezifische Einflüsse nicht hätten untersucht werden können. Deshalb wurden nur drei Fächer einbezogen.

Da didaktische Überlegungen bei großen Studentenzahlen vermutlich für den Lernerfolg besonders wichtig sind, sollten Massenfächer ausgewählt werden. Diese sollten einige Gemeinsamkeiten aufweisen, einmal weil derselbe Fragebogen für die zu befragenden Fächer verwendet werden sollte und weil zu heterogene Fächer die Interpretation fachspezifischer Ergebnisse erschwert hätten.

Die Wahl fiel aufgrund dieser Kriterien auf die Fächer Germanistik, Rechtswissenschaften und Erziehungswissenschaften. Diesen ist außer großen Studentenzahlen gemeinsam, daß sie keinen numerus clausus haben und daher vermutlich mit Studenten belastet sind, die eigentlich ein numerus-clausus-Fach studieren wollten, zu dem sie nicht zugelassen wurden. Vergleichbar sind diese Fächer auch hinsichtlich der Veranstaltungsarten. In allen drei Fächern gibt es Seminare, Übungen und Vorlesungen - im Gegensatz etwa zu naturwissenschaftlichen Fächern, in denen experimentelle statt stoffvermittelnden und Diskussions-Veranstaltungen dominieren.

Das Fach Erziehungswissenschaften wurde insbesondere deshalb einbezogen, weil sich die Erziehungswissenschaftler ja berufsmäßig mit didaktischen Fragen beschäftigen. Es sollte im Vergleich mit den beiden anderen Fächern geprüft werden, wie relevant diese Kenntnisse für konkrete Unterrichtskonzepte sind. Das Fach Rechtswissenschaften wurde quasi als Repräsentant "hochschuldidaktischer Provinzen" ausgewählt. Die Germanistik nimmt in bezug auf didaktische Kompetenz vermutlich eine mittlere Stellung ein, da viele Germanisten Erfahrungen mit Unterricht an Gymnasien haben und Studenten für diesen Unterricht ausbilden müssen.

2.22 Selektionskriterien für die zu befragenden Lehrenden

Es sollten möglichst alle Lehrenden der ausgewählten Fächer befragt werden. Mit Rücksicht auf den Untersuchungsgegenstand, der sich im wesentlichen auf Lehrverhalten in interaktionsintensiven Lehrveranstaltungen (Seminare, Übungen, Kolloquien) bezieht, wurde jedoch auf die Einbeziehung von Lehrenden verzichtet, die nur Erfahrungen mit Vorlesungen hatten.[1)]

Es wurden alle Lehrenden um Mitarbeit gebeten, die laut den Vorlesungsverzeichnissen des Sommersemesters 1972 oder des Wintersemesters 1972/73 der Universität Münster eine Übung, ein Seminar oder ein Kolloquium in den Fächern Germanistik, Rechtswissenschaft oder Erziehungswissenschaften angekündigt hatten und die zum Zeitpunkt der Befragung noch Lehrende der Universität Münster waren. (Letzteres wurde dem Vorlesungsverzeichnis des WS 72/73 entnommen bzw. durch Nachfrage in den Instituten ermittelt.)

---

1) Das gilt für einige Lehrbeauftragte der Rechtswissenschaften.

Auf Grund dieses Auswahlkriteriums konnten auch Lehrende befragt werden, die nur im WS 72/73 ein Freisemester hatten, ansonsten aber weiterhin der Universität Münster angehörten.

2.23 Stichprobengröße und Ausfallquote

Tabelle 4 zeigt, wieviele der angeschriebenen Lehrenden der Fächer Germanistik, Rechtswissenschaft und Erziehungswissenschaften tatsächlich befragt wurden.

Die Lehrenden des Fachs Germanistik wurden in zwei Gruppen aufgeteilt, je nachdem, ob sie zur Abteilung Deutsche Literatur des Mittelalters und Deutsche Sprache (Ältere Abteilung) oder zur Abteilung Neuere Deutsche Literatur und vergleichende Literaturwissenschaften (Neuere Abteilung) gehörten. Diese Unterscheidung erschien sinnvoll, da sich in einer vorangegangenen Untersuchung die Lehrenden der Germanistik als inhomogene Gruppe erwiesen (vgl. KEIL & PIONTKOWSKI 1973).

Unter der Rubrik "Verweigerer" wurden alle Lehrenden zusammengefaßt, die es ablehnten, an der Befragung teilzunehmen. Als "Übungsinterviews" gelten Interviews mit per Zufall ausgewählten Lehrenden, die zu Übungszwecken zu Beginn der Untersuchung befragt wurden. Diese Interviews wurden nicht ausgewertet.

Tabelle 4: Anzahl der angeschriebenen Lehrenden, der Verweigerer und der Übungsinterviews

	N der ausgewerteten I.	Verweigerer	Übungsinterviews	insgesamt angeschrieben
Germanistik I+	24	2	2	28
Germanistik II+	24	4	1	29
Rechtswissenschaft	40	4	1	45
Erziehungswissenschaften	36	6	1	43
	124	16 (11 %)	5	145

+Germanistik I = Lehrende der Abteilung Deutsche Literatur des Mittelalters und Deutsche Sprache, inclusive 4 Lehrender der Abteilung Niederdeutsche Sprache und Literatur und des Lektorats für Sprecherziehung.

Germanistik II = Lehrende der Abteilung Neuere deutsche Literatur und Vergleichende Literaturwissenschaft, inclusive eines Lehrenden des Nordischen Seminars.

Die Tabelle zeigt, daß von den um Mitarbeit gebetenen Lehrenden insgesamt nur 16 von 145, das sind 11 %, nicht an der Befragung teilnahmen. Das ist eine ungewöhnlich geringe Ausfallquote. Somit kann die Stichprobe zumindest für die einbezogenen Fächer der Universität Münster als relativ repräsentativ angesehen werden.

Tabelle 5: Begründungen für die Nicht-Teilnahme an der Befragung

	Germanistik I	Germanistik II	Rechtswiss.	Erziehungsw.	Gesamt
Überlastung, keine Zeit	1	2	1	2	6
Unzufriedenheit mit dem Fragebogen (Verweigerung während der Befragung)		1		2	3
keine Lust			1	1	2
allgemeine Ablehnung derartiger Befragungen			1		1
vorheriges Zuschicken des Fragebogens zur Teilnahmebedingung gemacht	1				1
zu wenig Lehrerfahrung		1			1
Krankheit				1	1
Ablehnung ohne Begründung			1		1
	2	4	4	6	16

+Zwei der Lehrenden, die ihre Ablehnung mit Überlastung begründeten, erklärten sich ausdrücklich bereit, zu einem späteren Zeitpunkt an der Befragung teilzunehmen.

Tabelle 5 zeigt, daß sich die Anzahl der Verweigerer in den einzelnen Fächern nicht wesentlich voneinander unterscheidet.

Daß Überlastung als häufigste Begründung für Nicht-Teilnahme angegeben wurde, kann einerseits die oft beklagte Überforderung von Lehrenden widerspiegeln, kann aber auch darauf hinweisen, daß bevorzugt "neutrale", unverfängliche Begründungen gewählt wurden, anstelle etwa der Erklärung: "Ich mißtraue Ihren Untersuchungsabsichten."

2.24 Vergleichende Beschreibung der einbezogenen Fächer

Wenngleich wesentliches Auslesekriterium für die zu untersuchenden Fächer deren Gemeinsamkeiten waren, so unterscheiden sie sich doch in vielen Aspekten. Unterschiede der Fachbereichsumgebungen der Lehrenden könnten eine wesentliche Rolle für die Vorstellungen von günstigem bzw. ungünstigem Lehrverhalten spielen. Unter Umgebung sollen hier mit KEIL & PIONTKOWSKI 1973, 194 "die charakteristischen Merkmale der Angehörigen eines Fachbereichs, der Organisationsform und der Arbeitsinhalte" verstanden werden, "in denen sich ein Fachbereich bedeutsam von anderen unterscheidet".

Auf derartige Einflüsse der Merkmale von Ausbildungsinstitutionen, vor allem auf Studenten, ist in den letzten Jahren vermehrt aufmerksam gemacht worden (vgl. z.B. VREELAND & BIDWELL 1966, FELDMAN 1969 und ASTIN 1970 a, b).

Die Darstellung gliedert sich in vier Abschnitte, die sich schwerpunktmäßig auf die Studienordnungen, die Lehrveranstaltungen sowie auf besondere Merkmale von Lehrenden und Studenten beziehen.

Die folgende Erörterung stützt sich großenteils auf informelle Auskünfte der Befragten, Ergebnisse der standardisierten Befragung, auf Angaben der Zentralverwaltung und der Fachbereiche der Universität Münster sowie auf Ergebnisse der Untersuchung von KEIL & PIONTKOWSKI 1973.

Wenn sich die verwendeten Statistiken auf Angaben aus dieser Untersuchung beziehen, entfällt die Möglichkeit, Aussagen über die 11 % Verweigerer und die Lehrenden zu machen, die nur Vorlesungen halten. Da

die Anzahl der nicht-berücksichtigten Lehrenden der untersuchten Fachbereiche aber kaum 15 % der Gesamtpopulation ausmacht, scheint mir deren Vernachlässigung vertretbar.

2.241 Studienorganisation

Eine vermutlich wesentliche Variable für Motivation und Verhalten von Studenten wie Lehrenden sowie deren Wechselwirkung dürfte die Studienorganisation sein.

Zur Studienorganisation gehört, wieweit Studienanforderungen festgelegt sind, der Umfang der Anforderungen, Ausmaß und Inhalt von Leistungskontrollen wie Klausuren, Zwischenprüfungen, Abschlußexamina sowie die Modalitäten des Prüfungsablaufs. Diese Merkmale des Studiengangs gehen nur teilweise aus den offiziellen Studienordnungen hervor; viele ergeben sich erst aus der Handhabung der Bestimmungen.

Der größte Teil der Germanistikstudenten strebt die Prüfung für das Lehramt an. Die übrigen Studenten wollen ihr Studium mit Magister, Promotion oder sonstigen Examina abschließen (vgl. 2.244). Die Lehrerstudenten müssen nach Realschullehrer-Kandidaten und solchen für das Höhere Lehramt unterschieden werden. Wenn man sich an den Angaben für das Wintersemester 1970/71 orientiert,[1] so dürften rund 60 % der Lehramtskandidaten die Prüfung für den Unterricht an Gymnasien anstreben und rund 40 % das Realschullehrerexamen.

Von den 3295 Jurastudenten des Wintersemesters 1972/73 an der Universität Münster strebten rund 97 % das Staatsexamen als Studienabschluß an.

---

1) Neuere Angaben lagen im Studentensekretariat der Universität Münster nicht vor.

Von den Studenten der Erziehungswissenschaften wollten 63,4 % die Prüfung für das Lehramt ablegen; rund 29 % wollten mit Diplom oder Staatsexamen (mit Lehrfach Pädagogik) abschließen, die übrigen mit Promotion oder sonstigen Examina. Die Lehramtskandidaten dürften sich der Statistik vom Wintersemester 1970/71 zufolge ebenfalls zu rund 40 % aus Realschullehrerkandidaten und zu 60 % aus Kandidaten für das Höhere Lehramt zusammensetzen.

Je nach angestrebtem Studienabschluß unterscheiden sich die Studiengänge innerhalb eines Fachs. Tabelle 6 und 7 geben Aufschluss über einzelne Bestandteile der Studiengänge. In den Tabellen werden der besseren Übersichtlichkeit wegen nur die von den Studenten überwiegend gewählten Studiengänge aufgeführt.
Die dargestellten Studiengänge der einzelnen Fächer sind insofern kaum vergleichbar, als Lehrerstudenten (der Germanistik und der Erziehungswissenschaften) mindestens noch ein weiteres Fach studieren, das zusätzliche Anforderungen an sie stellt. Einzelne Aspekte dieser Aufstellung können dennoch wichtig sein, um zu verdeutlichen, in welchem Umfang intrinsische bzw. extrinsische Motivierung durch die Studienbedingungen begünstigt wird.

Wahl- und Pflichtveranstaltungen

Der größte Spielraum in der Wahl von Veranstaltungsinhalten besteht wohl für die Studenten der Germanistik. Es ist zwar festgelegt, daß sie eine Mindestzahl von Veranstaltungen sowohl der Neueren Abteilung als auch der Älteren Abteilung besuchen müssen, die sie selbst wählen können.

Die Studenten der Erziehungswissenschaften müssen eine bestimmte Anzahl von Lehrveranstaltungen der Grundstufe und für das Hauptfach- und Diplomstudium auch eine bestimmte Stundenanzahl in der weiterführenden Stufe nachweisen und sich einen Studienschwerpunkt wählen.

Während für Germanistikstudenten nur eine zweistündige Vorlesung oder ein Seminar pro Fach obligatorisch sind, damit das betreffende Semester für das Fachstudium anerkannt wird, haben Diplomstudenten der Erziehungswissenschaften bei einer Stundenpflichtzahl von insgesamt 124 durchschnittlich mindestens 15 Semesterwochenstunden nachzuweisen, wenn sie ihr Studium innerhalb von 8 Semestern abschließen wollen.

Die Juristen haben mit 1 - 2 Lehrveranstaltungen pro Semester, deren Inhalt durch die Prüfungsordnung weitgehend determiniert ist, ihr obligatorisches Soll bis zum Studienabschluß erfüllt. Allerdings darf man gerade bei den Jurastudenten davon ausgehen, daß sie faktisch für weitaus mehr Lehrveranstaltungen Zeit aufwenden. Nach Schätzungen von Lehrenden der Rechtswissenschaft an der Universität Münster besuchen zwischen 80 und 99 % aller Jurastudenten ab 6. Semester Veranstaltungen beim Repetitor.

Die Vorschriften über zu belegende Lehrveranstaltungen stellen nicht die einzige Orientierungshilfe für die Studenten dar. Erziehungswissenschaftler und Juristen wie auch die Germanisten an der Universität Münster haben hektographierte Empfehlungen für den Studienaufbau herausgegeben.

Leistungsnachweise

Abgesehen davon, daß sich die einzelnen Studiengänge von hinsichtlich der Anzahl erforderlicher Leistungs-

nachweise unterscheiden (vgl. Tabelle 6), bestehen Unterschiede zwischen den Fächern auch darin, unter welchen Bedingungen Leistungsnachweise erteilt werden.

Die Juristen, bei denen vergleichsweise die wenigsten Leistungsnachweise zum Studienabschluß erforderlich sind, lassen in den Übungen mehrmals Klausuren schreiben, von denen eine mindestens erfolgreich sein muß. Für einen Seminarschein muß der Jurastudent im allgemeinen ein Referat halten. Er kann sich sein Seminar aber nicht frei wählen, da meistens eine persönliche Teilnahmegenehmigung des Dozenten erforderlich ist.

Die Scheine in den Rechtswissenschaften werden vom Dozenten benotet.

Scheine in Proseminaren der Germanistik werden im allgemeinen entweder für erfolgreiche Klausuren oder für schriftliche Arbeiten (Referate, Protokolle) erteilt und vom Dozenten benotet. Die Anforderungen für Scheine in Hauptseminaren sind höher. Schon für die Aufnahme in Hauptseminare der Älteren Abteilung müssen drei Proseminare für Althochdeutsch, Mittelhochdeutsch und Neuhochdeutsch erfolgreich besucht worden sein. Zwei der Proseminarscheine müssen mit "gut" benotet sein; wenn das nicht der Fall ist, muß beim Leiter des Hauptseminars eine Aufnahmeprüfung abgelegt werden. Ein erfolgreicher, benoteter Seminarschein wird im allgemeinen ausgestellt, wenn ein Referat gehalten worden ist. Für die Aufnahme in ein Hauptseminar der Neueren Abteilung müssen je zwei Erfolgsscheine in Proseminaren dieser Abteilung und der Älteren Abteilung vorliegen. Alle Bewerber für ein Hauptseminar müssen eine schriftliche Aufnahmeklausur bestehen. Studenten, die sich erstmalig um Aufnahme in ein Hauptseminar bewerben, müssen zusätzlich eine mündliche

Tabelle 6: Voraussetzungen für die Meldung zum Examen

Fach und Art des angestrebten Studienabschlusses	erforderliche Mindestzahl belegter Lehrveranstaltungen	erforderliche Leistungsnachweise	Vorprüfungen	zusätzliche Studienfächer	Mindestsemesterzahl bis zur Prüfung
GERMANISTIK:					
Realschullehrer	1 pro Semester plus insgesamt 12 Wochenstd. Pädagogik	je 3 in 1.u.2.Fach; 2 in Pädagogik	keine	1 (plus Pädagogik als Begleitstudium)	6
Gymnasiallehrer 1. oder 2. Fach	1 pro Semester plus insgesamt 6 Wochenstd. Pädagogik	3 PS der Älteren Abt. 2 der Neueren Abt. 3 Hauptseminare, davon mind.1 i.der Ält.Abt. u. 1 i.der Neueren Abteilung	Philosophicum (Philosophie u. Erziehungswiss.)	1 (plus Pädagogik u.Philosophie als Begleitstudium)	8
Beifach	1 pro Semester	1 Prosem. d. Ält.Abt. 2 Prosem.d.Neuer.Abt.	"	"	8
RECHTSWISSENSCHAFT (1. Staatsexamen)	je 1 in den 6 Prüfungsfächern; 3 Übungen f.Anfänger; 1 Seminar; 1 in Volkswirschaftspolitik und Finanzwissenschaft	für 3 Übungen; für 1 Seminar;1 Schein für Volkswirtschaftspolitik u. Finanzwissenschaft	keine	keine	7
ERZIEHUNGSWISS.					
Realschullehrer (Begleitfach)	insgesamt 12 Wochenstunden	2 (auch Gruppenleistungen)	keine	mindest. 1 bzw. 2	6
Gymnasiallehrer (Begleitfach)	insgesamt 6 Wochenstunden	1 (auch Gruppenleistungen)	Philosophicum ab 6. Semester = Pädagogikprüf.	mindest. 1 bzw. 2	6
Gymnasiallehrer (Hauptfach)	20 Std. Grundstufe 40 Std.weiterf.Stufe	3, darunter 1 Empirieschein,(auch Gruppenleistungen)	Philosophicum	mindest. 1	8
Diplom	124 Wochenstunden insgesamt	9 Erziehungswiss. 3 Psychol., 3 Soziol. (auch Gruppenleist.) 1 Praktikumsbesch.	Dipl.-Vorprüfung nach 4.Semester: 2 mündl.Prüfungen 1 Klausur	keine	8

Tabelle 7: Bestandteile des Abschlußexamens

Fach und Art des angestrebten Studienabschlusses	Hausarbeit (Fristen)	Anzahl und Dauer der Klausuren	mündliche Prüfungen (Anzahl, Dauer, Gruppen- oder Einzelprüf.)	freie Prüferwahl?	Durchfallquote	zusätzliche Prüfungen	Besonderheiten
GERMANISTIK							
Realschulehrer	eine (10 Wo.)	1 plus 1 in Pädagogik (je 4 stdg.)	1 plus 1 in Pädagog. (je 3/4 Std.)	nein	20%+ ungefähr	2. Fach	1 1/2 J. Vorbereitungsdienst, danach 2. Prüfung
Gymnasiallehrer 1.Fach u.Magister	eine (4 Mon.)	1 (4 stdg.)	1 (1 Std.)	ja*	10%+ ungefähr	2. Fach	2 J. Vorbereitungsdienst, danach 2. Prüfung
Gymnasiallehrer 2. Fach	keine	"	1 (1 Std.)	ja*	"	"	"
RECHTSWISSENSCHAFT	eine (6 Wo.)	3 (5 stdg.)	3 Fächer + 1 Wahlfach, 5 Std. Gruppenprüfungen	nein	20 bzw. 24%**	nein	nach 2 1/2 J. Vorbereitungdienst 2.Staatsprüfung
ERZIEHUNGSWISS.							
Realschullehrer (Begleitfach)	keine	1 (4 stdg.)	1 (3/4 stdg.)	ja*	nicht bekannt	in Hauptstudienfäch.	vgl. Germanistik
Gymnasiallehrer (Begleitfach)	keine	keine	1 (1/2 stdg.)	ja*	"	"	"
Gymnasiallehrer (Hauptfach)	eine (4Mon.)	1 (4 stdg.)	1 (3/4 stdg.)	ja*	"	2. Fach	
Diplom	eine (6 Mon.)	1 (4 stdg., in Psychol. od.Soziol.)	4 (je 1/2 stdg.) Gruppenprüfung möglich	ja	"	nein	Diplom-Vorprüfung nach 4. Semester

Anmerkungen:
+ Nach Auskunft des Wissenschaftlichen Prüfungsamtes in Münster durchschnittliche Durchfallquote für die Prüfungsfächer von Lehramtskandidaten (nicht speziell Germanistik), bezogen auf das Nicht-Bestehen einer Teilprüfung.
* Ließ sich nicht genau ermitteln, da de jure der Vorsitzende des Wissenschaftlichen Prüfungsamtes den Prüfungsausschuß zusammensetzt, faktisch jedoch eine Absprache mit den Prüflingen erfolgen kann.
** Zu zwei Prüfungsterminen 1972 am Oberlandesgericht Hamm.

Prüfung beim Seminarleiter ablegen. Erfolgreiche Teilnahme an einem Hauptseminar wird gewöhnlich bestätigt, wenn ein Student ein Referat gehalten hat.

In den Erziehungswissenschaften gibt es im allgemeinen keine Aufnahmebeschränkungen in Lehrveranstaltungen. Eine Ausnahme besteht darin, daß Studenten, die Lehrveranstaltungen der weiterführenden Stufe besuchen wollen, eine bestimmte Stundenzahl in der Grundstufe absolviert haben müssen. Scheine über erfolgreichen Besuch einer Lehrveranstaltung werden nach einem Beschluß der Fachbereichskonferenz der Erziehungswissenschaftler nicht mehr benotet. In vielen Lehrveranstaltungen erhält jeder Student eine Bescheinigung erfolgreicher Teilnahme, ohne daß schriftliche oder mündliche Leistungen erbracht worden sein müssen.

In den Erziehungswissenschaften ist also, im Gegensatz zu den beiden übrigen Fächern, der Leistungsdruck innerhalb von Lehrveranstaltungen fast völlig abgeschafft. Das führt nach Aussagen von Lehrenden dieses Fachbereichs dazu, daß ein Teil der Studenten sich in den Lehrveranstaltungen kaum engagiert, ein anderer dagegen sehr.

Abschlußprüfungen

Wie die Abschlußprüfungen der Fächer formal aussehen, ist Tabelle 7 zu entnehmen.

Die Abschlußprüfungen aller Studiengänge - sofern sie als Hauptfach gewählt wurden - enthalten Hausarbeiten, Klausuren und mündliche Prüfungen. Allen Examina ist auch gemeinsam, daß sie bei Nichtbestehen einmal wiederholt werden können. Unterschiede bestehen

vor allem in Anzahl und Dauer von Klausuren und mündlichen Prüfungen und daß Jurastudenten mündlich nur in Gruppen geprüft werden, während Lehrerstudenten der Germanistik und der Erziehungswissenschaften nur einzeln geprüft werden.

Motivational relevanter als diese Prüfungsmerkmale ist für Studenten vermutlich, ob sie ihre Prüfer selbst wählen können und auch von ihnen unterrichtet werden, wie vorhersehbar der Prüfungsgegenstand ist (Transparenz der Anforderungen) und wie wahrscheinlich Bestehen oder Nicht-Bestehen der Prüfungen sind. Leider war es nicht möglich, für alle Fachbereiche und deren verschiedene Studiengänge Angaben über Durchfallquoten bzw. Notenverteilungen in den Examina zu erhalten.

In den Rechtswissenschaften scheinen die Prüfungsbedingungen im ersten Staatsexamen für die Studenten besonders belastend zu sein. Die Kandidaten können ihre Prüfer nicht selbst wählen, sie kennen sie oft nicht einmal! Denn ein Teil der Prüfer besteht aus Richtern, die gar nicht an der Hochschule unterrichten. Die Prüfungsinhalte sind zwar formal nach Gebieten angegeben, aber so weitläufig, daß ein Student kaum für alle gleichermaßen gut präpariert sein kann. Entsprechend groß scheint die Verunsicherung der Studenten und ihre Bereitschaft, sich für teures Geld kurz vor dem Examen "prüfungssicheres", praxisnahes Wissen von Repetitoren einbläuen zu lassen. Die Durchfallquoten lagen 1972 beim Oberlandesgericht Hamm (das ist die im ersten juristischen Staatsexamen zuständige Instanz) bei 20 - 24 %. Ähnlich schwierig ist die Situation der Realschullehrerkandidaten, die Germanistik studieren. Auch sie können ihre Prüfer nicht selbst wählen, auch sie werden von "Praktikern" geprüft, die nicht an der Hochschule unterrichten und haben beim ersten Anlauf eine Durchfallchance

von etwa 20 %.[1)]

Die übrigen Prüflinge der Germanistik (Gymnasiallehrer- und Magisterkandidaten) und Erziehungswissenschaften (Realschullehrer-, Gymnasiallehrer- und Diplom-Kandidaten) können ihre Prüfer selbst wählen und mit diesen den Prüfungsgegenstand absprechen.

Durch einige Beispiele sollen die Einstellungen der Lehrenden zu den Abschlußprüfungen ihres Fachs veranschaulicht werden. Ein Ordinarius für Rechtswissenschaft an der Universität Münster äußerte:

"Mit dem gegenwärtigen Staatsexamen der Juristen bin ich einigermaßen zufrieden. Eine Ungerechtigkeit für die Prüflinge ergibt sich daraus, daß sie in kleinen Gruppen verschiedenen Prüfern zugeordnet werden. Abgesehen davon sind die Prüfungen vollkommen objektiv und sehr gründlich."

Ein Ordinarius für Germanistik:

"Ich halte Prüfungen für nützlich und nötig, weil sie einen Ansporn bilden, dem Studenten Rechenschaft geben über das, was er weiß und nicht weiß."

Ein Erziehungswissenschaftler:

"Ich halte nichts von punktuellen Prüfungen, da die Benotung der einzelnen Prüfung von zu vielen Variablen abhängig ist: z.B. dem Wohlwollen des Vorsitzenden, der situativen Disposition des Prüfers und des Kandidaten. Die Benotung ist allerdings bei Prüfungen immer subjektiv."

---

1) Diese Angabe bezieht sich nicht speziell auf Prüfungen im Fach Germanistik, sondern auf alle Prüfungsfächer für Realschullehrerkandidaten. Eine nach Fächern getrennte Statistik wird weder beim Wissenschaftlichen Prüfungsamt in Münster noch beim Kultusministerium in Düsseldorf geführt.

Studieninhalte

Neben Aspekten der formalen Studienorganisation sollen auch solche der Studieninhalte kurz gestreift werden, obwohl diese schwerer faßbar sind. Insbesondere interessiert dabei die Wissenschaftssituation allgemein, die Beziehung von Wissenschaftsstand und vermittelten Inhalten sowie die Beziehung von vermittelten Inhalten und der Berufspraxis.

Die Auffassungen darüber, was als sinnvolles Germanistikstudium anzusehen ist, sind unter den Lehrenden dieses Faches geteilt. Hauptproblem ist die unterschiedliche Gewichtung verschiedener "Schulen" innerhalb der Germanistik. Weitere Differenzen bestehen darin, daß die Lehrenden Mittelhochdeutsch, Althochdeutsch und Neuere deutsche Literatur für unterschiedlich wichtig halten sowie in der Frage, welche Fähigkeiten gerade für eine Lehrtätigkeit in der Schule vermittelt werden sollten.

Die unterschiedlichen Auffassungen sollen wiederum durch Zitate aus einer Befragung von 1971 an der Universität Münster veranschaulicht werden:

"Der Aufbau des Germanistikstudiums ist im ganzen zufriedenstellend: Die Studenten werden fachlich gut für ihren Beruf vorbereitet, allerdings weniger für didaktische Probleme präpariert."

"Das, was hier gemacht wird, hat im Grunde keine didaktische, keine schulische Dimension."

"Der Ausbildungsgang ist ziemlich unerträglich, weil das Mittelalterliche zu stark gewichtet wird."

Eine ausführliche und kritische Auseinandersetzung mit Studienaufbau und Wissenschaftssituation der Germanistik bringen JENNE, KRÜGER & MÜLLER-PLANTENBERG 1969, 55 ff. Über unterschiedliche Positionen im Selbstverständnis der Germanisten informieren STERNSDORFF & DAMMANN 1968, 111 f.

Auch das Jurastudium bietet erhebliche Angriffspunkte für Kritik aus den eigenen Reihen.[1] Diese Kritik bezieht sich einerseits auf Lehrinhalte, die sich nur auf Einzelfragen beziehen, ohne größere Zusammenhänge deutlich werden zu lassen, und die die bestehende Rechtsauffassung vermitteln, sie jedoch nicht hinterfragen. "So leistet Rechtswissenschaft noch heute im wesentlichen nur Selbstbespiegelung ihrer Begriffsnomenklatur und vermittelt Jurastudenten die Illusion vom Recht als einem sich selbst genügenden Maßstab, mit dem sich gesellschaftliche Konflikte umso besser ausmessen lassen, je abstrakter die Sprache der Gesetze ist" (DER SPIEGEL 1970, 91). Darüber hinaus wird von manchen reformfreudigen Juristen gefordert, auch sozialwissenschaftliche Fächer in die Ausbildung einzubeziehen.
Auch die Zweiteilung des Studiums in die überwiegend theoretische Ausbildung bis zum ersten Staatsexamen und die darauf folgende praxisbezogene Ausbildung (Vorbereitungsdienst) wird zunehmend als zu künstlich kritisiert.

Über den Ausbildungsgang der Erziehungswissenschaftler können kaum Aussagen gemacht werden, da er erst seit einigen Semestern nach langen Studienreformdiskussionen entwickelt worden ist und zur Zeit noch weiterdiskutiert wird. Kennzeichnend für den Ausbildungsgang der Diplompädagogen ist einmal, daß schon während des Studiums neben einer Grundausbildung eine selbstgewählte Spezialisierung erfolgt. In diesem Studienschwerpunkt werden durch Praktika auch berufsnahe Erfahrungen vermittelt.

---

1) Eine kritische Stellungnahme zum Jurastudium findet sich u.a. bei FRIESE & ECKERTZ 1969, 137 ff.

2.242 Lehrveranstaltungen

In den untersuchten Fächern haben einzelne Lehrveranstaltungsarten einen unterschiedlichen Stellenwert. Das zeigt die folgende Tabelle über die Häufigkeiten der verschiedenen Veranstaltungstypen in den Fächern (erstellt nach Angaben der Befragten).

Tabelle 8: Summe der Lehrveranstaltungen pro Fach (bezogen auf das jeweils letzte Unterrichtssemester vor der Befragung)

Fächer	Seminare* (%)	Übungen (%)	Vorlesungen (%)	Gesamtsumme 100 %
Germanistik I N=24	56 (79)	11 (15)	4 (6)	71
Germanistik II N=24	46 (90)	2 (4)	3 (6)	51
Rechtswiss. N=40	21 (27)	32 (40)	26 (33)	79
Erziehungsw. N=36	77 (79)	18 (18)	3 (3)	98

*Diese Tabelle unterscheidet nicht zwischen Kolloquien, Lektürekursen (Germanistik) und Seminaren. Auf diese Differenzierung wurde deshalb verzichtet, weil es keinen einheitlichen Sprachgebrauch bei diesen Bezeichnungen gibt und weil Lektürekurse und Kolloquien ebenso wie Seminare als Diskussionsveranstaltungen über Texte oder Themenbereiche verstanden werden können.

Zwischen Übungen un Seminaren wurde deshalb unterschieden, weil sich diese Veranstaltungen im Fach Rechtswissenschaft erheblich voneinander unterscheiden.

Während Seminare in den Erziehungswissenschaften und in der Germanistik zentrale Lehrveranstaltungen sind, stellen sie in der Rechtswissenschaft so etwas wie

die Krawatte zum Hemd dar. Jeder Jurastudent muß nur ein Seminar während seines ganzen Studiums besuchen.

Die Übungen dagegen sind für die Rechtswissenschaften Kernstück der Lehrveranstaltungen an der Universität. Hier werden fortlaufend Klausuren geschrieben und besprochen, die den Studenten Gelegenheit geben sollen, juristisches Wissen anzuwenden und zu überprüfen. Die Unterscheidung zwischen Übung und Seminar in der Germanistik und in den Erziehungswissenschaften scheint dagegen eher willkürlich zu sein.

Für die Juristen ist im Gegensatz zu den beiden anderen Fächern die große Vorlesung ein häufig vorkommender Veranstaltungstyp, während in der Germanistik und den Erziehungswissenschaften die Anzahl der Vorlesungen gegenüber früher merklich rückläufig zu sein scheint. Die Anzahl der Vorlesungen wie auch die durchschnittlich hohe Teilnehmerzahl in den übrigen Lehrveranstaltungen der Rechtswissenschaften können Indiz dafür sein, daß in diesem Fach die Lehre mehr als in Germanistik und Erziehungswissenschaft frontal erfolgt, d.h. daß weniger Interaktionen zwischen Studenten und Lehrenden möglich sind.

Die Rechtswissenschaftler haben zusammen mit den Erziehungswissenschaftlern die durchschnittlich größten Teilnehmerzahlen pro Lehrendem. Dagegen herrschen in der Älteren Abteilung der Germanistik I beinahe ideale Teilnehmerzahlen in den Lehrveranstaltungen.

Tabelle 9: Durchschnittliche Teilnehmerzahl in Seminaren und Übungen der Lehrenden

Fächer	Teilnehmerzahl 1 - 10	11 - 20	21 - 30	31 - 60	61 - 100	101 - 150	151 - 250	Summe*
Germanistik I	9 (38%)	9 (38%)	3 (13%)	3 (13%)	-	-	-	24 (100%)
Germanistik II	-	1 (4%)	7 (30%)	14 (61%)	1 (4 %)	-	-	23 (100%)
Rechtswiss.	2 (5%)	7 (19%)	5 (14%)	9 (25%)	7 (19%)	4 (10%)	3 (8%)	37 (100%)
Erziehungsw.	1 (3%)	5 (14%)	6 (17%)	8 (23%)	9 (26%)	4 (11%)	2 (6%)	35 (100%)

Anmerkungen: Die Angaben beziehen sich auf das der Befragung voraufgehende Semester. Sie wurden von den Befragten erhoben.

*Die reduzierte Anzahl ergibt sich daraus, daß drei der befragten Juristen im fraglichen Sommersemester 1972 nur eine Vorlesung hielten und ein Erziehungswissenschaftler und ein Germanist keine Angaben über die Teilnehmerzahl in ihren Lehrveranstaltungen machten.

2.243 Lehrende

Besonders augenfällige Unterschiede zwischen den Fächern zeigen sich hinsichtlich Status und Altersstruktur der Lehrenden.

Die Tabelle 10 zeigt einen deutlichen Unterschied in der Struktur der Lehrenden von Erziehungswissenschaften und Germanistik einerseits und der Rechtswissenschaft andererseits. Während in den erstgenannten Fächern der Unterricht überwiegend von wissenschaftlichen Mitarbeitern getragen wird, erfolgt er in der Rechtswissenschaft fast zu gleichen Teilen durch Hochschullehrer und Lehrbeauftragte. Faktisch dürfte die Beteiligung von Assistenten an der Lehre in der Rechtswissenschaft jedoch größer sein: Viele Assistenten sind ungenannt an der Durchführung von Übungen beteiligt, indem sie Studenten beraten, Untergruppen betreuen und Klausuren nachsehen. Die Lehrbeauftragten der Rechtswissenschaft sind vielfach im Hauptberuf Richter, die zum Teil auch Referendare ausbilden oder an Verwaltungsakademien unterrichten. Die der Statistik nach ungewöhnlich starke Beteiligung von Hochschullehrern und Lehrbeauftragten am Unterricht im Fach Rechtswissenschaft erklärt auch die ungleiche Altersstruktur der Juristen im Vergleich zu den Lehrenden der übrigen Fächer.

Tabelle 10: Verteilung der Statusgruppen

Fächer	Hochschullehrer	wiss. Mitarbeiter	Lehrbeauftragte	Gesamt
Germanistik I	6 (25 %)	16 (67 %)	2 (8 %)	24 (100 %)
Germanistik II	6 (25 %)	16 (67 %)	2 (8 %)	24 (100 %)
Rechtswiss.	16 (40 %)	5 (13 %)	19 (47 %)	40 (100 %)
Erziehungswiss.	12 (33 %)	21 (58 %)	3 (8 %)	36 (100 %)
	40 (32 %)	58 (46 %)	26 (21 %)	124 (100 %)

Anmerkungen: Zur Gruppe der Hochschullehrer gehören: ordentliche Professoren, wissenschaftliche Räte und Professoren, apl. Professoren und Dozenten. Wissenschaftliche Mitarbeiter sind: wissenschaftliche Assistenten oder Verwalter von Assistentenstellen, wissenschaftliche Angestellte, akademische Räte und Oberräte sowie Lektoren und Studienräte im Hochschuldienst.

Tabelle 11: Altersstruktur der Lehrenden

Fächer	Durchschnittsalter	Streuung
Germanistik I N = 24	35.83	9.30
Germanistik II N = 23*	36.47	5.76
Rechtswissensch. N = 40	45.10	10.93
Erziehungswiss. N = 35*	35.65	7.66
Gesamtgruppe N = 122	38.94	9.76

*Von jeweils einem Befragten wurde keine Angabe über das Alter gemacht.

Auch hinsichtlich des Geschlechts der Lehrenden zeigen sich Unterschiede zwischen den Fächern Germanistik und Erziehungswissenschaften einerseits und der Rechtswissenschaft andererseits.

Tabelle 12: Verteilung von männlichen und weiblichen Lehrenden in den Fächern

	Germanistik I	Germanistik II	Rechtswiss.	Erziehungsw.	Gesamt
weibl.	8	5	-	5	18
männl.	16	19	40	31	106
Gesamt	24	24	40	36	124

Insgesamt sind weniger als 20 % der Befragten weiblich. Die meisten Frauen gibt es bei den Germanisten, unter den befragten Rechtswissenschaftlern dagegen keine einzige!

Auch hinsichtlich der durchschnittlichen Anzahl der Lehrveranstaltungen pro Lehrendem unterscheiden sich die untersuchten Fächer.

Tabelle 13: Durchschnittliche Anzahl der Lehrveranstaltungen pro Kopf (bezogen auf das jeweils der Befragung vorhergehende Semester)

Fächer	Summe der Lehrveranstaltungen*	durchschnittl. Anzahl der Lehrveranstaltungen pro Kopf
Germanistik I N = 24	71	2.9
Germanistik II N = 24	51	2.1
Rechtswiss. N = 40	79	1.9
Erziehungsw. N = 36	77	2.4

*bezieht sich auf alle Arten von Lehrveranstaltungen, inclusive Vorlesungen.

Daß Juristen durchschnittlich die geringste Anzahl von Lehrveranstaltungen pro Kopf aufweisen, ist wahrscheinlich auf die große Anzahl nur nebenamtlich tätiger Lehrbeauftragter zurückzuführen.

Da eine zentrale Hypothese dieser Untersuchung sich auf den Zusammenhang zwischen hochschulpolitischer Einstellung und Unterrichtsvorstellungen bezieht, soll im folgenden versucht werden, anhand zweier Kriterien das "hochschulpolitische Klima" in den Fächern zu beschreiben.

Herausragend aus der Gruppe der einbezogenen Fächer scheinen die Befragten der Rechtswissenschaft ein gebrochenes Verhältnis zur Hochschulpolitik zu haben. Dafür jedenfalls spricht die untenstehende Statistik über verweigerte Antworten auf die Fragen danach, wieweit die Befragten mit den vom "Bund Freiheit der Wissenschaften" (BUF) und vom "Bund demokratischer Wissenschaftler" (BDWI) vertretenen Auffassungen übereinstimmen. Zu keiner der übrigen ca. 90 Fragen des Fragebogens verweigerten die Befragten so häufig eine Antwort wie bei diesen.

Tabelle 14: Beantwortung der Fragen über die Übereinstimmung mit den Hochschulbünden (BUF und BDWI)

	Germanistik I	Germanistik II	Rechtswiss.	Erziehungsw.	Gesamt
beantwortet*	20	23	19	34	96
nicht beantwortet	4	1	21	2	28
	24	24	40	36	124

*mindestens eine der beiden Fragen wurde beantwortet

Als Gründe für Nichtbeantwortung wurden häufiger genannt: "Diese Fragen gehören nicht zu Ihrem Thema!" "Die Fragen greifen in die Intimssphäre ein." "Die Zielvorstellungen der Bünde sind mir nicht bekannt." "Ich befürchte, daß die Ergebnisse von hochschulpolitischen Gruppen mißbraucht werden könnten." "Die Ergebnisse könnten ja namentlich bekannt werden." "Ich bin hochschulpolitisch unabhängig und habe meine eigene Meinung."

Im Gegensatz zu den auffällig skeptischen Juristen wurden die Fragen von den Erziehungswissenschaftlern selbstverständlich beantwortet. Bei den Germanisten lehnten dagegen einige wissenschaftliche Mitarbeiter die Beantwortung einer der beiden oder beider Fragen nach der hochschulpolitischen Einstellung ab; sie begründeten das mit ihrer Angst, Nachteile durch die Ordinarien zu erleiden, falls die Ergebnisse bekannt würden (z.B. im Rahmen der bevorstehenden Personalstrukturveränderung).

Schließlich können auch noch die faktischen Rechte und Pflichten von Hochschullehrern und wissenschaftlichen Mitarbeitern in den Fachbereichen Spiegelbild der hochschulpolitischen Situation sein. Während in den Erziehungswissenschaften die Unterscheidung zwischen Pro- und Hauptseminaren abgeschafft ist, sind in der Germanistik Assistenten nicht berechtigt, Hauptseminare zu halten. Sie werden faktisch jedoch häufiger für Vorbereitung und Betreuung der Hauptseminare ihrer "Chefs" herangezogen, ohne daß ihre Mitwirkung namentlich im Vorlesungsverzeichnis gewürdigt würde. Die Hochschullehrer der Germanistik beschäftigen sich dagegen nicht mit Proseminaren, die ausschließlich von Studienanfängern oder Realschullehrerkandidaten besucht werden.

In der Rechtswissenschaft ist - wie schon erwähnt - die Situation insofern noch extremer, als Assistenten überhaupt kaum als Lehr-Veranstalter in Erscheinung treten. Faktisch beteiligen sie sich aber häufig an der Lehre.

Hinsichtlich der beiden genannten Kriterien scheint in den Erziehungswissenschaften im Vergleich zu den anderen Fächern hochschulpolitisch das entspannteste Klima zu herrschen - sowohl in bezug auf die Freimütigkeit hochschulpolitischer Meinungsäußerung als auch in bezug auf die relative Gleichberechtigung aller Lehrenden beim Durchführen von Veranstaltungen.

2.244 Studenten

Es ist anzunehmen, daß die Studenten verschiedener Studienfächer sich voneinander unterscheiden, - einerseits, weil die Fächer unterschiedliche Studenten anziehen und zweitens weil verschiedene Fächer die Studenten unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen aussetzen. Die Untersuchung von KEIL & PIONTKOWSKI 1973 weist z.B. nach, daß für die Studenten der Erziehungswissenschaften Statussuche und ökonomischer Anreiz als Studienmotiv eine geringere Rolle spielen als bei 13 anderen Fächergruppen der Universität Münster. Außerdem zeigten die Studenten einen besonders hohen Arbeitseinsatz.

Wünschenswert wären Verhaltensbeobachtungen und Befragungen der Studenten der einzelnen Fächer über Studienmotivation und -verhalten, um Unterschiede zu dokumentieren. Da solche Unterlagen nicht vorliegen, beschränke ich mich hier darauf, für die Studenten der einzelnen Fächer "objektive" Daten über Studiensemesterzahl, angestrebten Studienabschluß,

Verteilung von Haupt- und Nebenfachstudenten darzustellen. Diese Daten sind den Rückmeldebögen und Belegunterlagen der Studierenden der Universität Münster für das Wintersemester 1972/73 entnommen. Die Angaben sind insofern nicht ganz zuverlässig, als in ihnen Rückmelde-Nachzügler noch nicht erfaßt sind.

Tabelle 15: Anzahl der Studierenden im 1., 2., 3. und 4. Studienfach

Fächer	1. Studien-fach	2. Studien-fach	3. Studien-fach	4. Studien-fach	Gesamt
Germanistik	1924	692	109	25	2750
Rechtswiss.	3114	148	28	5	3295
Erziehungsw.	1154	952	1323	61	3490

Die Anzahl der Studenten der einzelnen Fächer ist schwer zu vergleichen, da einerseits die faktischen Zahlen der Studierenden - vor allem wegen zum Teil nicht registrierter Nebenfachstudenten - nicht zuverlässig sind und zum anderen die Gesamtzahl der Studierenden in den Rechtswissenschaften anders gewichtet werden muß als z.B. in den Erziehungswissenschaften. Da die meisten Studierenden der Rechtswissenschaft Jura als Hauptfach studieren, besuchen sie vermutlich durchschnittlich mehr Lehrveranstaltungen als ein Kandidat für das höhere Lehramt, der pflichtgemäß während seines gesamten Studiums nur sechs Wochenstunden Pädagogik absolviert haben muß.

Tabelle 16: Angestrebter Studienabschluß der Studierenden

	Lehr-amt	Diplom, Staats-examen	Promotion ohne Abschluß-prüfung	Promotion mit Abschluß-prüfung	Sonstige Prüfung	Gesamt
Germani-stik	2301	93	80	97	159	2750
Rechts-wiss.	17	3184	14	56	24	3295
Erzie-hungsw.	2214	1000	33	147	96	3490

Die überwiegende Zahl der Studenten der Erziehungswissenschaften rekrutiert sich aus Lehrerstudenten, die sich pflichtgemäß mit Pädagogik beschäftigen, während nur ein knappes Drittel Diplom-Pädagoge werden will oder Pädagogik als Unterrichtsfach für das Lehramt studiert. Die Lehramtskandidaten müssen wiederum unterschieden werden nach ihrem Studienziel, Realschullehrer oder Gymnasiallehrer. Nach statistischen Angaben aus den Rückmeldebögen für das Wintersemester 1970/71[1] wollten im Fach Erziehungswissenschaften 525 Studenten (das sind 42,7 % der Lehramtskandidaten) Realschullehrer und 705 Studenten (das sind 57,3 % der Lehramtskandidaten) Gymnasiallehrer werden. Dagegen wollten 1176 (62,4 %) Germanistikstudenten Gymnasial- und 707 (37,5 %) Realschullehrer werden. Daß verhältnismäßig mehr Germanistikstudenten Gymnasiallehrer werden wollen als Lehramtsstudenten der Pädagogik, erklärt sich vermutlich daher, daß Realschullehrerstudenten doppelt soviel Pädagogikwochenstunden für ihre Prüfung nachweisen müssen wie Kandidaten für das höhere Lehramt.

1) In neueren Rückmeldebögen wird nicht zwischen Realschullehrer- und Gymnasiallehrerstudenten unterschieden; deshalb wurde hier auf Daten aus dem Wintersemester 1970/71 zurückgegriffen.

Tabelle 17: Anzahl der Studierenden pro Fachsemesterzahl*

	1. - 4.Sem.	5. - 8.Sem.	9. - 12.Sem.	13.Sem.u.mehr	Gesamt+
Germanistik	1189 (43.2%)	791 (28.8%)	510 (18.6%)	259 (9.4%)	2750
Rechtswissen-schaft	1137 (34.5%)	984 (29.9%)	947 (28.7%)	227 (6.9%)	3296
Erziehungsw.	1722 (49.3%)	1070 (30.6%)	527 (15.1%)	171 (4.9%)	3491

Anmerkungen: *Der besseren Überschaubarkeit wegen werden jeweils vier Semester zusammengefaßt.

+Jeweils ein Student pro Fach machte keine Angaben über seine Fachsemesterzahl.

In den Erziehungswissenschaften und in der Germanistik stellen die Studienanfänger einen relativ großen Teil der Studentenschaft. Die Rechtswissenschaftler zeichnen sich dagegen durch eine ziemlich starke Gruppe von Studenten des 9. bis 12. Semesters aus, während die Germanisten die relativ stärkste Gruppe von "überalterten" Studenten haben. Der vergleichsweise große Prozentsatz von Germanistikstudenten mit 13 und mehr Semestern und die relativ große Zahl von Jurastudenten im 9. bis 12. Semester könnte auf größere Prüfungsangst der Studenten zurückzuführen sein, zumal in beiden Fächern Ausbilder und Prüfer nicht identisch sind. Der verhältnismäßig große Anteil der Studienanfänger im Fach Erziehungswissenschaften könnte dadurch bedingt sein, daß es den Studiengang des Diplom-Pädagogen erst seit kurzem gibt und daß Nebenfachstudenten ihre Scheine vermutlich schon in früheren Semestern erwerben. Das dürfte jedenfalls für Kandidaten des höheren Lehramts gelten, die ihre Pädagogik-Scheine zum Philosophicum vorweisen müssen.

Als letztes Vergleichskriterium soll der Anteil männlicher und weiblicher Studenten in den Fächern miteinander verglichen werden.

Tabelle 18: Geschlecht der Studenten

	männlich	weiblich	Gesamt
Germanistik	1421 (51,7%)	1329 (48,3%)	2750
Rechtswissenschaft	2863 (86,9%)	433 (13,1%)	3296
Erziehungswissensch.	1577 (45,2%)	1914 (54,8%)	3491

Während in der Germanistik und Erziehungswissenschaft männliche und weibliche Studenten fast gleich verteilt sind, zeigt sich ein eklatantes Ungleichgewicht zugunsten der männlichen Studierenden in den Rechtswissenschaften. Dieser Unterschied zwischen den Fächern ist vermutlich nicht unerheblich für die Einstellung der Lehrenden zu den Studenten. Denn es sind wiederholt Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Studierenden eines Fachs nachgewiesen worden (vgl. z.B. JENNE, KRÜGER & MÜLLER-PLANTENBERG 1969). JENNE u.a. fanden beispielsweise, daß Studentinnen der Germanistik häufiger als ihre männlichen Kommilitonen aus akademischen Elternhäusern kamen, etwas häufiger die Hochschule wechselten, etwas öfter von ihrem Studium enttäuscht waren und seltener ein Zweitstudium erwogen.

2.3 Erhebung

2.31 Zeitlicher Untersuchungsablauf

Vorbereitung und Durchführung der Befragungen erfolgten von Ende August bis Anfang Dezember 1972.

Ende August 1972 wurde damit begonnen, Interviewer anzuwerben. Dazu wurde je ein Anschlag in den drei Abteilungen des Psychologischen Instituts der Universität Münster angebracht. Der Anschlag enthielt eine kurze Beschreibung der Aufgabe und wandte sich an Psychologiestudenten jüngerer Semester, die nach Gelegenheiten suchten, ihre 40 bis zur Diplom-Vorprüfung obligatorischen praktischen Arbeitsstunden abzuleisten. Gleichzeitig wurde an ca. 20 Psychologiestudenten des 2. und 3. Semesters ein hektographiertes Schreiben mit ähnlichem Inhalt verschickt. Durch diese

Werbemaßnahmen sollten etwa fünf Interviewer für die ca. 120 zu Befragenden gewonnen werden, um alle Interviews in einem möglichst kurzen Zeitraum durchführen zu können. Dadurch sollten je nach Semesterzeitpunkt unterschiedliche Einflüsse auf die Untersuchungsergebnisse möglichst gering gehalten werden. Auf Anschreiben und Anschläge hin meldeten sich jedoch nur zwei Interessenten.

Ebenfalls gegen Ende August 1972 wurde damit begonnen, den 145 mit Hilfe des Vorlesungsverzeichnisses ausgewählten Lehrenden hektographierte Schreiben zu schicken. In diesen wurden die Lehrenden in ihrer Eigenschaft als Experten für Fragen des Hochschulunterrichts um ein Interview gebeten. In dem Schreiben wurde betont, daß die Befragung nur etwa ein bis anderthalb Stunden Zeit in Anspruch nehmen würde und daß in den nächsten Wochen telefonisch ein Termin für das Interview vereinbart werden sollte. Auf dem Briefkopf stand neben dem Namen der Untersucherin auch: Forschungsprojekt "Hochschulunterricht", Psychologisches Institut der Universität Münster.

Die Anschreiben wurden in Zufallsreihenfolge innerhalb von 20 Tagen an alle ausgewählten Lehrenden verschickt. Frühestens vier Tage nach Verschicken der Schreiben begann die Untersucherin, die Lehrenden in der Reihenfolge des Anschreibens anzurufen. In einigen Fällen gelang es erst nach einigen Wochen, die Betreffenden zu erreichen und einen Termin mit ihnen zu vereinbaren. Manche der angeschriebenen Lehrenden baten nach dem ersten Anruf um Bedenkzeit oder vereinbarten einen späteren Zeitpunkt für ein weiteres Telefonat, weil sie dann ihre Termine besser überschauen könnten. (Einer der Befragten ließ sich neunmal anrufen, bis er einen Interviewtermin festmachte.)

Mehrmals mußten schon vereinbarte Termine umgelegt werden, weil den Lehrenden andere Verpflichtungen dazwischen kamen. Während das Anschreiben und erstmalige Anrufen der zu Befragenden noch in zufälliger Reihenfolge erfolgte, waren die vereinbarten Interviewtermine abhängig davon, wann die Lehrenden Zeit hatten.

Bevor die Befragungen begannen, wurden die Interviewer in ihre Aufgaben eingeführt und befragten anhand eines vorläufigen Leitfadens übungshalber je zwei Lehrende der Stichprobe.[1] Aufgrund der Erfahrungen dieser Probe-Interviews wurde der Leitfaden noch einmal modifiziert.

Die in der Auswertung verwendeten Interviews wurden im Zeitraum vom 26.9. bis zum 5.12.1972 durchgeführt.

2.32 Befragung

Bei der Befragung wurden Fragebögen verwendet, die den Lehrenden vorgelegt und von einem "Interviewer" erläutert wurden.

2.321 Gründe für die Durchführung der Befragung unter Aufsicht

1. Es wurde angenommen, daß die Bitte um ein Interview die Lehrenden eher motivieren könnte, an der Untersuchung teilzunehmen als eine Aufforderung, einen Fragebogen auszufüllen.[2]

---

1) Die Untersucherin, die zwei Jahre zuvor schon 60 Lehrende der Hochschule befragt hatte, interviewte nur einen Lehrenden.

2) Diese Vermutung wird durch die Erfahrungen von PROSS, BOETTICHER & LAUBSCH 1970, 13 gestützt. Von 103 Hochschullehrern, die um ein Interview gebeten wurden, konnten 96 befragt werden.

Lehrende an Hochschulen werden erfahrungsgemäß mit einer Flut von Fragebögen überschwemmt, so daß sie vermutlich nur einen Teil davon beantworten können und wollen. Um Interviews werden sie dagegen seltener gebeten. Bei persönlicher, telefonischer Aufforderung ist es außerdem schwieriger, sich der Bitte um ein Interview zu entziehen, als wenn anonym ein Fragebogen zugesandt würde. Eine voraufgegangene Umfrage bei Lehrenden der Universität Münster machte zudem deutlich, daß viele Befragte ausgesprochen gern über Fragen des Hochschulunterrichts reden und diskutieren wollten, vermutlich, weil ihnen vielfach kompetente oder interessierte Gesprächspartner fehlen oder weil es leichter ist, eigene Schwierigkeiten einem Außenstehenden mitzuteilen als sich vor Kollegen oder Studenten "bloßzustellen".

2. Ähnlich wie beim standardisierten Interview können in der Befragungssituation die Erhebungsbedingungen weitgehend kontrolliert werden (vgl. etwa KUNZ 1969, 504, ANGER 1969, 590 f.): Es ist sichergestellt, daß der Befragte den Bogen selbst ausfüllt (z.B. nicht seinen Assistenten darum bitten kann), daß die Fragen in der vorgegebenen Reihenfolge beantwortet und keine Hilfsmittel benutzt werden und daß der Befragte sich nicht mit Kollegen abspricht.

   Ausgeschaltet werden zugleich Nachteile der standardisierten Befragung, die sich aus der Interaktion zwischen Interviewer und Interviewtem ergeben können (vgl. ANGER 1969, 594). Z.B. kann die Betonung einer Frage schon bestimmte Antworten suggerieren.

   Zu einer Vergrößerung wie Verminderung der Meßgenauigkeit kann beigetragen, wenn der "Interviewer" dem Befragten hilft, rein befragungstechnische Probleme wie

Unklarheiten oder Verständnisschwierigkeiten zu beseitigen. Die dabei erforderlichen Interaktionen können natürlich ähnlich wie bei einem "echten" Interview die Variabilität der Erhebungsbedingungen vergrößern. Dieser Nachteil fällt jedoch nach ANGER 1969, 593 nicht erheblich ins Gewicht. Der Autor beurteilt die Befragung unter Aufsicht zusammenfassend: "Die überwiegende Zahl der Interviewer-Fehler ist unter diesen Umständen praktisch ausgeschaltet, ohne gleichzeitig die Kontrolle über die Befragungssituation aus der Hand zu geben." (S. 591).

3. Für eine Befragung unter Aufsicht sprach auch, daß es auf die Befragten vermutlich künstlich und unpersönlich gewirkt hätte, wenn ein längerer Text wörtlich vorgelesen worden wäre. Es wurde außerdem angenommen, daß der ziemlich komplexe Inhalt der einzelnen Items besser verstanden und behalten würde, wenn er schriftlich vorläge. Damit die Anwesenheit eines Untersuchers den Befragten dennoch plausibel erschien, erhielt dieser eine relativ bedeutungslose Funktion (vgl. 2.323).

4. Die Anwesenheit eines Untersuchers ermöglichte, zusätzlich mündliche Erläuterungen der Befragten zum Thema wie auch zum Fragebogen zu erhalten. Dadurch konnten einerseits Schwächen des Fragebogens deutlich werden; zum anderen konnten wichtige Zusatzinformationen für die Interpretation der Ergebnisse gewonnen werden, z.B. über spezifische Merkmale der untersuchten Fächer.

5. Unter Aufsicht ausgefüllte Fragebögen werden vollständiger beantwortet, zumal rein technische Schwierigkeiten des Ausfüllens durch den anwesenden Untersucher beseitigt werden können und dieser den Befragten um vollständige Bearbeitung bitten kann.

6. Eindeutig überlegen erschien der Einsatz von Untersuchern gegenüber dem bloßen Verschicken von Fragebögen deshalb, weil die Rücklaufquote der Fragebögen 100 % ist - sofern sich die Befragten zur Teilnahme bereitfinden (vgl. auch ANGER 1969, 593). Dagegen garantieren explizite Zusagen, den ausgefüllten Fragebogen an den Untersucher zu schicken, noch keine hohe Quote. Trotz Zusage schickten bei einer Erhebung unter Lehrenden der Universität Münster im Wintersemester 1970/71 nur zwischen 70 und 80 % der Befragten die Bögen zurück (vgl. KEIL & PIONTKOWSKI 1973, 38).

2.322 "Interviewer"

Obwohl es sich hier nicht im engeren Sinne um Interviewer handelt, sondern eher um Durchführende, Organisatoren oder Beaufsichtiger der Befragung, soll der Einfachheit halber doch von "Interviewern" geredet werden.

Beteiligt an der Erhebung waren ein Student und eine Studentin der Psychologie, die die Befragungen im Rahmen der für das Psychologiestudium in Münster obligatorischen "praktischen Arbeitsstunden" durchführten. Der dritte "Interviewer" war die Untersucherin selbst. Diese Vermischung von Untersucher- und Befragerrolle ließ sich leider nicht vermeiden, da sich nicht genügend Studenten für kostenlose Mitarbeit fanden und keine Gelder zur Verfügung standen, die diese Tätigkeit hätten attraktiver machen können. Nachteil dieser Doppelrolle ist, daß die Kenntnis des Untersuchungskonzepts das Verhalten des Interviewers und dadurch die Reaktionen der Befragten in Richtung der erwarteten Antworten beeinflussen könnte

(Rosenthaleffekt; vgl. hierzu etwa TIMAEUS & LÜCK 1968 a und b; ANGER 1969, 599 und KINTZ u.a. 1970, 103 ff.). Der spezifische Untersuchereinfluß auf die Befragungsergebnisse dürfte hier jedoch im Vergleich zu "echten" Interviews gering sein, da die "Interviewer" ja im wesentlichen nur Erläuterungen zu schriftlich vorgelegten Fragen geben mußten. Die beiden studentischen Interviewer wurden nicht über die Untersuchungsabsicht aufgeklärt. Ehe die "Interviewer" ihre Tätigkeit aufnahmen, wurden sie geschult. Besonderes Gewicht wurde auf standardisiertes Verhalten in der Erhebungssituation gelegt. Deshalb wurden die einzelnen Items des Fragebogens durchgesprochen, dabei möglicherweise auftretende Fragen der Interviewten erörtert und Antworten darauf vereinbart. Zusätzlich wurden allgemeine Verhaltensregeln für die Erhebungssituation festgelegt, die nach den Erfahrungen mit den Probeinterviews modifiziert wurden (vgl. die Interviewerregeln im Anhang).

Die "Interviewer" trafen sich wöchentlich, um technische Schwierigkeiten der Erhebung zu besprechen und die mit den Lehrenden vereinbarten Befragungs-Termine aufzuteilen. Die Termine wurden entsprechend der den "Interviewern" verfügbaren Zeit zugeordnet. Wie die Tabelle zeigt, ist eine prozentual gleiche Verteilung der Fachangehörigen auf die "Interviewer" nicht ganz gelungen.

Tabelle 19: Verteilung der Interviews auf die "Interviewer"

Interviewer	Germanistik	Rechtswiss.	Erziehungswiss.	Gesamt
Interviewer 1	11 (50%)	7 (31.8%)	4 (18.2%)	22 (100%)
Interviewer 2	9 (52.9%)	6 (35.3%)	2 (11.8%)	17 (100%)
Interviewer 3	28 (32.9%)	27 (31.8%)	30 (35.3%)	85 (100%)

Die Tabelle zeigt, daß jeder "Interviewer", vor allem die Untersucherin (Interviewer 3), eine relativ große Anzahl von Lehrenden befragte. Die zunehmende Erfahrung mit den Befragungen könnten die Ergebnisse der nachfolgenden Befragungen beeinflußt haben (vgl. z.B. NOELLE 1963, 41 f., ANGER 1969, 599). Derartige Einflüsse sind in dieser Untersuchung jedoch sicher geringer einzuschätzen als bei standardisierten Interviews. Denn die "Interviewer" mußten ja nicht immer wieder wörtlich denselben Text wiederholen, sondern nur eine sinngemäß gleichbleibende, aber frei formulierte Einführung geben. Der potentielle Einfluß vorhergehender Befragungen auf einzelne Fächer wurde dadurch auszugleichen versucht, daß die Befragungen von Lehrenden aller drei Fächer jeweils über den gesamten Untersuchungszeitraum von sechs Wochen streuten und daß auch alle "Interviewer" für den ganzen Befragungszeitraum an der Erhebung beteiligt waren.

Der Einfluß der drei Interviewer auf die Untersuchungsergebnisse wurde kontrolliert, indem stichprobenhaft die von ihnen ermittelten Befragungsergebnisse verglichen wurden. Dazu wurde pro Interviewer eine Gruppe von Lehrenden zusammengestellt, die von derselben Person befragt wurden. Die Gruppen wurden in bezug auf Status und Fachzugehörigkeit parallelisiert (vgl. Ergebnisse unter 3.3). Die von den einzelnen Interviewern erzielten Ergebnisse wurden mittels des H-Tests von KRUSKAL & WALLIS[1] verglichen. Der Einfachheit halber wurden nicht alle im Fragebogen erfaßten Daten verglichen, sondern nur die Intrinsisch- und Extrinsisch-Summenwerte (vgl. Tabelle 4 im Anhang).

---

1) Der H-Test vergleicht drei und mehr Stichproben gleichzeitig hinsichtlich ihrer zentralen Tendenz. Er ist ein non-parametrisches Verfahren, das der Varianzanalyse ähnlich ist (vgl. LIENERT 1962, 117).

Der Vergleich der Summenwerte für die drei Interviewer ergab ein H von 1.72 und von 3.47. Beide Werte sind nicht signifikant. Das bedeutet, daß die Befragten der drei Interviewer sich nicht hinsichtlich ihrer verbalen Bevorzugung intrinsischer oder extrinsischer Motivierungsmaßnahmen unterscheiden und daß die Interviewer keine spezifischen Antworttendenzen provozierten.

2.323 Befragungssituation

Die Lehrenden wurden im allgemeinen in ihren Diensträumen in der Universität oder in ihrer Wohnung aufgesucht. Fünf der Befragten (übrigens alle Erziehungswissenschaftler) kamen zum Interview in das Psychologische Institut. Die Heterogenität des Befragungsortes erklärt sich dadurch, daß manche Befragte kein Dienstzimmer zur Verfügung hatten oder meinten, zuhause mehr Ruhe zu haben. Während des Treffens waren jeweils nur der Befragte und ein "Interviewer" anwesend. Die Dauer der Zusammenkunft schwankte zwischen einer halben Stunde und dreieinhalb Stunden. Sie hing davon ab, wie schnell die Lehrenden den Fragebogen ausfüllten, wieviele Kommentare sie nebenbei gaben und ob und wie lange sich "Interviewer" und Befragter nach dem Ausfüllen des Fragebogens unterhielten.

Die Befragung verlief jeweils nach einem vorgegebenen Schema. Die "Interviewer" hatten als Gedächtnisstütze für den obligatorischen Ablauf einen schriftlichen Leitfaden (vgl. Anhang). Zu Beginn gaben die "Interviewer" mit eigenen Worten einige Vorinformationen zur Befragung. Hierdurch sollte der Kontakt zwischen "Interviewer" und dem Befragten hergestellt und die Anwesenheit des "Interviewers" begründet werden.

Die mündliche Einführung enthielt folgende Hinweise:

1. Die Befragung erfolgt im wesentlichen schriftlich.

2. Sie enthält drei Aufgabenbereiche.

   a) Verhalten von Lehrenden in Unterrichtssituationen soll hinsichtlich seiner Auswirkung auf die Studenten beurteilt werden.

   b) Die im Fragebogen dargestellten Unterrichtssituationen sollen danach beurteilt werden, wie häufig sie in der eigenen Unterrichtspraxis vorkommen.

   c) Im Anschluß daran sollen einige Zusatzfragen beantwortet werden.

3. Es könnte sein, daß einzelne Unterrichtssituationen nicht repräsentativ für die eigenen Erfahrungen sind, da derselbe Fragebogen für die Fächer Germanistik, Rechtswissenschaft und Erziehungswissenschaften verwendet wird.

4. Die Fragen sollen möglichst spontan beantwortet werden.

5. Bei Unklarheiten soll sich der Befragte an den "Interviewer" wenden.

6. Wenn der erste Fragebogenteil beendet ist, soll sich der Befragte melden.

7. Die Daten werden nicht namentlich verwendet.

Die "Interviewer" sollten für den Fall, daß der Befragte ihre Funktion nicht einsähen, darauf verweisen, daß die Fragebögen auf diese Weise vollzählig an den Untersucher zurückgelangten. Falls der Befragte den

"Interviewer" wegschicken und den Fragebogen später zuschicken wollte, sollte dieser darauf hinweisen, daß gleiche Erhebungsbedingungen bei allen Befragungen erforderlich seien und daß der "Interviewer" außerdem dem Befragten bei technischen Beantwortungsschwierigkeiten helfen könne.

Wenn der Befragte die 18 Unterrichtssituationen beurteilt hatte, wurde er gebeten, den Fragebogen noch einmal Seite für Seite durchzugehen und jede Situation danach zu beurteilen, wie häufig diese in seiner eigenen Unterrichtspraxis vorkäme. Jede Unterrichtssituation sollte einer der drei Kategorien zugeordnet werden: "Spielt eine große Rolle", "spielt eine mäßige Rolle", "spielt keine Rolle". Der "Interviewer" notierte die Urteile dann auf einem Formblatt. Diese Aktivität des Befragers sollte die Situation auflockern und ihm eine einsichtige Aufgabe geben. Danach wurde der Lehrende gebeten, die Zusatzfragen im Bogen zu beantworten.

Im Anschluß an die Befragung ergaben sich häufig Gespräche zwischen dem Lehrenden und dem "Interviewer", die - wie auch die begleitenden Kommentare der Befragten - zum Teil stichwortartig aufgezeichnet wurden. Viele der Lehrenden baten darum, über das Ergebnis der Untersuchung informiert zu werden. Den Befragten wurde vom "Interviewer" ein Kurzbericht darüber zugesagt.

Während der Befragung galten für die "Interviewer" einige Verhaltensregeln. Sie sollten sich freundlich, aber neutral verhalten. Sie sollten sich nicht zu nah zu dem Befragten setzen und ihm beim Beantworten des Fragebogens nicht zuschauen, damit der Lehrende sich nicht beobachtet fühlte. Die "Interviewer" sollten die Lehrenden ermutigen, möglichst alle Fragen zu beantworten. Die Befrager sollten von sich aus

keine zusätzlichen Auskünfte über das Forschungsprojekt geben, vor und während der Befragung nur auf Verständnisfragen eingehen und über Ziel und Verlauf der Untersuchung erst nach Beantwortung des Fragebogens informieren. Auch dann sollten die Auskünfte möglichst neutral sein, um zu vermeiden, daß diese - an noch zu befragende Kollegen weitergegeben - deren Antworten beeinflussen. Aus demselben Grund sollten den Befragten auch keine Fragebögen überlassen werden. Diese wurden Interessenten erst nach Abschluß der Erhebung zugesandt.

2.324 Fachspezifische Besonderheiten der Befragung

Eine bloße Beschreibung des standardisierten Vorgehens bei der Befragung reicht nicht aus, um ein zutreffendes Bild von den in sie eingehenden Einflüssen zu vermitteln. Wichtig scheinen mir auch die differentiellen Einflüsse der Befragungsbedingungen auf einzelne Gruppen von Befragten zu sein. Die Lehrenden können mit dem Befragungsgegenstand z.B. in unterschiedlichem Ausmaß vertraut sein, einige können durch bestimmte Inhalte verärgert werden oder sich bedroht fühlen, während andere sich nicht daran stoßen. Solche Vorbedingungen in den Befragten können die Gültigkeit der Interviewergebnisse beeinflussen (vgl. PHILLIPS 1970, 139 f.).

In der Befragungssituation wurden einige Hinweise über unterschiedliche Auswirkungen der Erhebungsbedingungen auf die Befragten gewonnen. Die Tatsache, daß die Untersucherin aus dem Psychologischen Institut der Universität Münster kam und dies aus dem Briefkopf allen Befragten ersichtlich war, nahm ihr die Neutralität. Diese Kenntnis hat vermutlich unterschiedliche Vorurteile bei den Befragten der einzelnen

Fächer ausgelöst: Einerseits begegnete die Untersucherin vor allem bei Juristen Angst, "getestet" und "durchschaut" zu werden sowie dem Mißtrauen, daß spektakuläre, unvorhersehbare Schlußfolgerungen aus der Befragung gezogen würden. Bei den Erziehungswissenschaftlern, die ja mit der Psychologie und ihren Forschungsmethoden weitgehend vertraut sind, wurden solche Reaktionen nicht beobachtet.

Ein weiteres potentielles Vorurteil gegenüber der Untersucherin erklärt sich aus der hochschulpolitischen Situation an der Universität Münster. Innerhalb des Fakultätsrats (der ehemaligen Philosophischen Fakultät) gelten Psychologen und Erziehungswissenschaftler als "reformerische Buhmänner". Sie ziehen in vielen Fragen-z.B. hinsichtlich der Konzeption einer neuen Promotionsordnung - an einem Strang. Germanistik-Ordinarien und Psychologen dagegen sind in den Universitätsgremien häufig Kontrahenten. Das gleiche gilt für Psychologen und Juristen. Dieses Image der Untersucherin könnte den Eindruck bei manchen Juristen und Germanisten erwecken, ihre Auffassungen seien in den Augen der Untersucherin nicht akzeptabel. Von daher wird verständlich, warum Germanisten und noch häufiger die Juristen befürchteten, die Befragungsergebnisse könnten für hochschulpolitische Zwecke mißbraucht werden. Es ist denkbar, daß die Lehrenden dieser Fächer ihre Beurteilungen aus Angst deshalb in Richtung der vermuteten Auffassungen der Untersucherin abgeschwächt haben. Denkbar wäre jedoch auch ein gegenteiliger Effekt bewußtes Kontrastieren zur mutmaßlichen Auffassung der Untersucherin. Bei den Erziehungswissenschaftlern dagegen könnte es aufgrund wahrgenommener Ähnlichkeit mit der Untersucherin zu Assimilationseffekten kommen. Die Meinungen würden dann den vermuteten Auffassungen

der Untersucherin angenähert.[1)]

Noch ein weiteres Vorurteil gegenüber der Untersucherin könnte wirksam gewesen sein. Die hochschuldidaktische Untersuchung kann mit einer Erhebung des Psychologischen Instituts Münster im Wintersemester 1970/71 in Verbindung gebracht worden sein. Diese Untersuchung kam auf Initiative von Professor SADER zustande. Ihre hochschulkritischen Ergebnisse waren zum Zeitpunkt der vorliegenden Untersuchung schon in Rundfunk und Presse publiziert.

Außerdem wurde die Untersucherin häufig auf die "Kleine Fibel zum Hochschulunterricht" von SADER u.a. 1970 angesprochen, die schätzungsweise 50 % der Befragten wenigstens flüchtig bekannt war. Das Buch kann von didaktisch weniger reformfreudigen Lehrenden als aggressiv erlebt werden. Dieses hochschuldidaktische "Image" der Untersucherin kann ähnliche Effekte auf die Untersuchungsergebnisse gehabt haben wie das hochschulpolitische.

Weitere, unkontrollierte Einflüsse traten vermutlich auf, nachdem die Befragung in den Fächern begonnen hatte. Da sich die Interviews über insgesamt sechs Wochen erstreckten und fast alle Lehrenden in den Fächern Germanistik, Rechtswissenschaft und Erziehungswissenschaften befragt wurden, konnten Gespräche schon Interviewter mit noch zu befragenden Lehrenden nicht verhindert werden. Ausmaß und Auswirkung solcher Kommunikation scheinen in den einzelnen Fächern jedoch unterschiedlich gewesen zu sein.

---

1) Derartige Effekte wurden in der Kommunikationsforschung beobachtet: Versuche, Meinungsänderungen durch Überzeugungsversuche herbeizuführen, waren dann besonders erfolgreich, wenn die vom "Überzeuger" vorgetragene Meinung der eigenen ähnlich erlebt wurde; Überzeugungsversuche hatten jedoch eine entgegengesetzte Wirkung, wenn die dargebotene Meinung als sehr verschieden von der eigenen erlebt wurde. Dieser Tatbestand ist Gegenstand der Assimilations-Kontrast-Theorie (HOVLAND, HARVEY & SHERIF 1957), die u.a. bei EYFERTH & KREPPNER 1972, 138 geschil-

Die Kommunikationsdichte war bei den Germanisten schon deshalb am größten, da die wissenschaftlichen Mitarbeiter zu zweit, dritt oder viert ein Arbeitszimmer gemeinsam haben. Die Akzente, mit denen über die Untersuchung gesprochen wurde, scheinen jedoch in den beiden Germanistischen Abteilungen unterschiedlich gewesen zu sein. Die wissenschaftlichen Mitarbeiter der Neueren Abteilung sorgten sich vornehmlich darüber, ob die Ergebnisse der Befragung wohl ihren Chefs bekannt werden könnten; dagegen mißtrauten die Lehrenden der Älteren Abteilung vielfach den Absichten der Untersucherin und hielten einzelne Fragebogeninhalte für unangemessen. Das hatte zur Folge, daß einige Befragte gleich zu Beginn des "Interviews" die Bedingung stellten, sie würden den Fragebogen nur beantworten, wenn sie nicht alles ausfüllen müßten.

Auch einige Rechtswissenschaftler schienen sich gegenseitig im Mißtrauen gegenüber den Untersuchungsabsichten zu bestärken. Die Kommunikationsdichte unter den Juristen war jedoch nicht so groß wie bei den Germanisten, da fast die Hälfte der Befragten nur nebenamtlich Lehrende waren, die sich im allgemeinen nur einmal wöchentlich zu ihrer Lehrveranstaltung im Universitätsgebäude aufhielten.

Am wenigsten scheint unter den Erziehungswissenschaftlern über die Untersuchung gesprochen worden zu sein. Das mag einmal daran liegen, daß fast keiner der Erziehungswissenschaftler freiwillig in seinem Instituts-Arbeitszimmer sitzt, weil es so klein ist. Zum anderen schien gerade von den Pädagogen die Befragung gelassen und als "normal" aufgenommen zu werden, d.h. sie erregte im allgemeinen weder besonderes Aufsehen noch außergewöhnliches Interesse.

Auch während des Interviews reagierten die Vertreter der drei Fächer teilweise unterschiedlich auf den Fragebogen. Die Erziehungswissenschaftler benötigten durchschnittlich am wenigsten Zeit, um den Fragebogen auszufüllen, während einige Juristen und Germanisten extrem viel Zeit brauchten, um alle Implikationen ihrer Antworten zu überdenken. Teilweise mag die unterschiedliche Dauer des Beantwortens die Vertrautheit der Befragten mit Fragebögen widerspiegeln. Manche der Befragten konnten sich z.B. nicht damit abfinden, globale Urteile zu fällen (wie im allgemeinen bei solchen Fragebögen erforderlich), die eben nur Trends und nicht die Besonderheit jeder einzelnen möglichen Situation wiedergeben.

Entsprechend unterschiedlich waren auch die Kommentare zum Fragebogen. In allen Fächern fanden sich lobende wie kritische Stimmen zu Aufbau und Inhalt des Fragebogens. Besonders heterogen beurteilten die Erziehungswissenschaftler den Fragebogen. Einige bewerteten ihn aufgrund der Kenntnis von Schwierigkeiten der Fragebogenkonstruktion geradezu kritiklos positiv. Andere Pädagogen hielten eine solche Befragung wegen ihrer unvermeidlichen Irrtumsquellen und der fehlenden Rückkoppelung von Untersuchungsergebnissen und Stellungnahmen der Befragten dazu für schlechthin überholt.

Auch auf einzelne Fragebogeninhalte reagierten die Befragten sehr unterschiedlich. Es schien so, daß den Erziehungswissenschaftlern die Intention der Einstellungsskalen (zwei Dimensionen) am ehesten transparent wurde. Das ist aufgrund der zu vermutenden Vorkenntnisse nicht verwunderlich: Gerade Pädagogen ist die Unterscheidung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation geläufig.

Die vorgegebenen Unterrichtssituationen und Verhaltensmöglichkeiten waren für einige Erziehungswissenschaftler und Germanisten der Neueren Abteilung teilweise zu "reaktionär": Klausuren werden von vielen aus ideologischen Gründen abgelehnt, und der Lehrende übernimmt nicht die traditionelle Rolle, indem er Fragen an die Studenten richtet, die Diskussion leitet oder Entscheidungen über den Ablauf der Lehrveranstaltungen fällt, sondern er versteht sich eher als fachkundiger Teilnehmer, der seine Fähigkeiten zur Verfügung stellt, ohne die Studenten im Sinne seiner Vorstellungen beeinflussen zu wollen. Die dem Fragebogen zugrunde liegende Konzeption des Lehrenden erregte daher bei manchen jüngeren Befragten Unwillen.

Für einige Rechtswissenschaftler dagegen waren einzelne Unterrichtssituationen zu "progessiv". So war etlichen Befragten unvorstellbar, daß Studenten zur eigenen Prüfungsleistung Stellung nehmen und dadurch womöglich die Notengebung mitbeeinflussen könnten. Für unmöglich gehalten wurde von manchen Juristen auch, daß Studenten in einer Kleingruppe Erfahrungen über ihr eigenes Können sammeln könnten, ohne daß eine offizielle Kontrolle und Bewertung durch einen Lehrenden stattfände. An diesen Beispielen zeigt sich die Schwierigkeit, e i n e n Fragebogen für Lehrende mit sehr heterogenen didaktischen Konzepten und unterschiedlicher Praxis zu konstruieren.

Bei der Beantwortung der Zusatzfragen hatten die Juristen die größten Probleme. Vielen war es unangenehm, sich selbst einschätzen zu müssen, z.B. über die Zufriedenheit mit dem eigenen Unterricht Auskunft zu geben. Auch pochten manche Rechtswissenschaftler auf ihr gesetzlich verankertes Recht, keine Aussagen über die Konfession machen zu müssen. Besonders

allergisch reagierte die Mehrzahl der Juristen auf die hochschulpolitischen Fragen, deren Beantwortung ja auch großenteils verweigert wurde. Diese Fragen wurden vielfach als Einbruch in die Intimsphäre und von der Fragestellung her nicht gerechtfertigte Neugier der Untersucherin erlebt. Die Empfindlichkeit vieler Juristen hinsichtlich persönlicher Angaben macht verständlich, warum gerade sie nachdrücklich die Anonymität der Befragungsergebnisse forderten und vor hochschulpolitischem "Mißbrauch" der Daten warnten.

Nicht so ausgeprägt, wenn auch ähnlich, waren die Bedenken mancher Germanisten bezüglich der Selbstaussagen. Dagegen wurde kaum eine der geschilderten Reaktionen bei Erziehungswissenschaftlern beobachtet.

2.4 Auswertung

Zweck der Auswertung soll sein, den befragten Lehrenden wie anderen Interessierten die Ergebnisse verständlich aufzubereiten. Ich habe deshalb darauf verzichtet, mich den in der empirischen Psychologie vielfach üblich gewordenen Auswertungsstandards anzupassen (eine Faktorenanalyse sollte mindestens dabei sein). Denn gerade komplizierte, unüberschaubare Auswertungsverfahren erscheinen mir wegen ihrer Pseudo-Exaktheit und vor allem wegen ihrer geringen Kommunikabilität für die "Abnehmer" der Ergebnisse fragwürdig.

Daher habe ich einfache Auswertungsformen gewählt, z.B. Häufigkeitsauszählungen, Mittelwertsvergleiche und Korrelationen.

Anmerkungen zu den Auswertungsverfahren

Zunächst wurden alle Daten auf Normalverteilung hin überprüft (vgl. Tabelle 5 - 13 im Anhang). Da die Daten überwiegend nicht-normalverteilt waren, habe ich mit einigen Ausnahmen non-parametrische Verfahren gerechnet. Es wurden bei unvollständigen Daten statt der Spearman'schen Rangkorrelationen Produkt-Moment-Korrelationen gewählt; denn es stand kein Rangkorrelationsprogramm für "missing data" zur Verfügung, und das Rechnen von Hand wäre extrem aufwendig gewesen. Das Berechnen von Produkt-Moment-Korrelationen erschien mir zu rechtfertigen, da dieses Verfahren im Falle nicht-normalverteilter Daten eher ein "konservatives" Maß für den Zusammenhang zwischen zwei Variablen ist; es ergeben sich im allgemeinen niedrigere Korrelationskoeffizienten als bei Rangkorrelationen.

Der größte Teil der Berechnungen erfolgte elektronisch mit einer CD 3300. Es wurden dabei folgende Programme verwendet:

Prüfung der Normalverteilung: Nrmp,
vom Deutschen Rechenzentrum in Darmstadt,
adaptiert für die CD 3300,

H- und U-Test: Programm von Zayer,
Universität Saarbrücken,

Rangkorrelationen: "Rang" von Weiss, Gießen,
Produkt-Moment-Korrelationen: "Korj" von
Weiss, Gießen.

Für die Überprüfung der Hypothesen wurde eine Irrtumswahrscheinlichkeit von $\alpha = 0.05$ gewählt.

Bildung der Summenwerte

Für die intrinsischen und extrinsischen Items gesondert wurde ein Summenwert für jeden Befragten gebildet, indem die jeweils 18 von den Lehrenden angekreuzten Skalenwerte addiert wurden. Dieses Vorgehen ist für Skalen, die nach der LIKERT-Methode konstruiert wurden, üblich (vgl. z.B. MAYNTZ u.a. 1969, 34 ff.).

Hatte ein Befragter nicht alle Items beantwortet, so wurde für die Bildung der Summenwerte der am häufigsten vorkommende Wert seiner Fachgruppe für dieses Item eingesetzt. Dieses Vorgehen erschien vertretbar, da nur bei 15 der 124 Befragten und nur für einzelne Items solche Ergänzungen erforderlich waren.

3. ERGEBNISSE

Zunächst wird ein unspezifischer Überblick über die Befragungsergebnisse gegeben (Abschnitt 3.1). Im Anschluß daran werden die Ergebnisse dargestellt, die sich auf die Prüfung der in Abschnitt 1.6 dargestellten Hypothesen beziehen.

Die in den Tabellen dargestellten Ergebnisse wurden im allgemeinen auf zwei Stellen hinter dem Komma aufgerundet. Aus Platzmangel wurde in den Tabellen selten die vollständige Formulierung der Items dargestellt. Die Items wurden daher numeriert, damit die in verschiedenen Tabellen dargestellten Ergebnisse verglichen und die vollständigen Formulierungen im Fragebogenexemplar im Anhang nachgeschlagen werden können.

3.1 Beschreibung der Befragungsergebnisse

3.11 Beurteilung intrinsisch und extrinsisch motivierenden Lehrverhaltens

Wie intrinsisch und extrinsisch motivierendes Lehrverhalten von den Befragten beurteilt wurde, ist Tabelle 20 zu entnehmen.

Das von den Lehrenden zu beurteilende Unterrichtsverhalten war im Fragebogen als eine von zwei Verhaltensmöglichkeiten für eine geschilderte Unterrichtssituation dargestellt. Die jeweils zugehörige Unterrichtssituation ist aus Platzgründen an dieser Stelle nur mit einem Stichwort skizziert (vgl. Fragebogenexemplar im Anhang). Das Unterrichtsverhalten mußte danach beurteilt werden, wie günstig es sich "langfristig auf das Studienverhalten der Studenten" auswirkt.

Tabelle 20: Beurteilung der Intrinsisch- und Extrinsisch-Items[1] (Häufigkeiten und Prozentangaben)

Situation	Item	Urteilskategorien[2] 1	2	3	4	5
A Unqualifizierter Beitrag eines Studenten	Der Lehrende stellt d. Aussage im Plenum zur Diskussion	40 (32%)	55 (44%)	15 (12%)	9 (7%)	5 (4%)
	Der Lehrende sagt: "Ich bin sehr verwundert, daß Sie es noch nicht begriffen haben."	0 (0%)	0 (0%)	1 (1%)	23 (19%)	100 (81%)
B Klausuren	Die Klausuren werden nachgesehen und die vorgekommenen Schwierigkeiten vom Lehrenden im Plenum besprochen.	62 (50%)	52 (42%)	9 (7%)	0 (0%)	1 (1%)
	Die Klausuren werden nachgesehen und mit Hilfe eines Punktsystems der Rang der Leistung des einzelnen innerhalb der Gruppe angegeben.	8 (7%)	22 (18%)	31 (25%)	34 (27%)	29 (23%)
C Referat eines interessierten Studenten	Der Lehrende bietet dem Studenten an, bei Bedarf mit ihm über das Referat zu diskutieren.	75 (61%)	44 (36%)	4 (3%)	0 (0%)	1 (1%)
	Der Lehrende sagt dem Studenten, wie er sich das Referat im einzelnen vorstellt.	4 (3%)	11 (9%)	24 (19%)	55 (44%)	30 (24%)
D Diskussion über ein unvorhergesehenes Thema	Der nicht vorgesehene Themenbereich wird ausdiskutiert.	25 (20%)	46 (37%)	35 (28%)	12 (10%)	6 (5%)
	Der Lehrende unterbricht die Diskussion und leitet zum eigentlichen Thema über.	6 (5%)	10 (8%)	39 (32%)	40 (32%)	29 (23%)

1) Das intrinsische Item ist jeweils das zuerst genannte.

2) 1 = sehr günstig; 2 = günstig; 3 = teils/teils, bzw. weder/noch; 4 = ungünstig; 5 = sehr ungünstig.

Situation	Item	Urteilskategorien 1	2	3	4	5
E Hausaufgaben	Der Lehrende vertraut darauf, daß sich die Studenten aus Einsicht in die sachliche Notwendigkeit von sich aus zuhause mit den Veranstaltungsinhalten beschäftigen.	13 (11%)	30 (24%)	50 (40%)	22 (18%)	9 (7%)
	Der Lehrende fordert die Studenten auf, zuhause für die Veranstaltung zu arbeiten.	14 (11%)	43 (35%)	42 (34%)	22 (18%)	3 (2%)
F Stoffvermittlung f. Erstsemester	Der Lehrende ermöglicht den Studenten Einfluß auf die Auswahl des Unterrichtsstoffs.	48 (39%)	39 (32%)	24 (19%)	9 (7%)	4 (3%)
	Der Lehrende weist darauf hin, daß der Stoff für die Prüfung wichtig ist.	7 (6%)	22 (18%)	36 (29%)	39 (32%)	20 (16%)
G Zeitvorgabe bei Klausuren	Es wird soviel Zeit vorgegeben, daß jeder Student die Aufgaben lösen kann.	61 (49%)	45 (36%)	10 (8%)	6 (5%)	2 (2%)
	Es wird soviel Zeit vorgegeben, daß zügig arbeitende Studenten die Aufgaben lösen können.	4 (3%)	0 (0%)	18 (15%)	42 (34%)	60 (48%)
H freiwilliges Seminar	Der Lehrende fragt nach den Vorstellungen der Teilnehmer und entwickelt mit ihnen ein Veranstaltungskonzept.	68 (55%)	49 (40%)	5 (4%)	1 (1%)	1 (1%)
	Der Lehrende sagt den Teilnehmern, er erwarte von ihnen Engagement.	12 (10%)	14 (11%)	40 (32%)	35 (28%)	23 (23%)
I Einführung in die Methodik	Die Studenten können selbst eine Fragestellung wählen, die sie untersuchen wollen.	32 (26%)	55 (44%)	28 (23%)	8 (7%)	1 (1%)
	Den Studenten wird eine für ihr Fach besonders repräsentative Fragestellung vorgegeben.	14 (11%)	45 (36%)	46 (37%)	15 (12%)	4 (3%)

Tabelle 20 ff.:

Siutation	Item	Urteilskategorien 1	2	3	4	5
K durch Klausur gefallene Studenten	Die Studenten können die Klausur beliebig häufig wiederholen.	34 (27%)	39 (32%)	29 (23%)	14 (11%)	8 (7%)
	Die Studenten werden ausdrücklich darauf hingewiesen, daß sie nur noch einmal an der Klausur teilnehmen können.	5 (4%)	8 (7%)	14 (11%)	40 (32%)	57 (46%)
L Unverständige Frage eines Studenten	Der Lehrende erläutert dem Studenten die Ergebnisse der Lehrveranstaltung.	60 (48%)	53 (43%)	7 (6%)	1 (1%)	3 (2%)
	Der Lehrende äußert seinen Unmut, indem er sagt: "Ich möchte Sie bitten, demnächst aufmerksamer zuzuhören."	2 (2%)	1 (1%)	9 (7%)	25 (20%)	87 (70%)
M unaufgeforderte Stellungnahme eines Studenten	Der Lehrende läßt die Stellungnahme auf Kosten eines anderen Themas im Seminar diskutieren.	23 (19%)	53 (43%)	29 (23%)	6 (5%)	13 (11%)
	Der Lehrende drückt sein Bedauern aus, daß es zeitlich unmöglich ist, auf die Stellungnahme einzugehen.	2 (2%)	3 (2%)	33 (27%)	47 (38%)	39 (32%)
N schlechte Klausurergebnisse	Die Klausuren werden vom Lehrenden mit Bemerkungen zu einzelnen Aufgaben versehen, jedoch nicht benotet.	34 (27%)	60 (48%)	17 (14%)	9 (7%)	4 (3%)
	Die Klausuren werden mit dem Kommentar versehen: "Strengen Sie sich das nächste Mal mehr an."	3 (2%)	2 (2%)	13 (11%)	29 (23%)	77 (62%)

Situation	Item	1	2	3	4	5
O Leistungsunsicherer Student schreibt Arbeit	Der Lehrende empfiehlt dem Studenten, mit Kommilitonen über die Arbeit zu diskutieren.	45 (36%)	56 (45%)	15 (12%)	6 (5%)	2 (2%)
	Der Lehrende setzt dem Studenten Termine, bis wann dieser einzelne Teile seiner Arbeit vorlegen soll.	6 (5%)	37 (30%)	36 (29%)	31 (25%)	14 (11%)
P Abschlußexamen	Die Kandidaten können bei der Bewertung zur eigenen Prüfungsleistung Stellung nehmen.	38 (31%)	57 (46%)	19 (15%)	5 (4%)	5 (4%)
	Es werden strenge Bewertungsmaßstäbe an die Prüfung gelegt.	9 (7%)	32 (26%)	28 (23%)	33 (27%)	22 (18%)
Q Unklare Antwort eines Studenten	Der Lehrende bittet den Studenten, seine Antwort zu erläutern.	74 (60%)	45 (36%)	4 (3%)	0 (0%)	1 (1%)
	Der Lehrende übergeht die Antwort.	1 (1%)	0 (0%)	7 (6%)	37 (30%)	76 (64%)
R Besprechen von Hausaufgaben	Aufgaben, die von den Studenten für besonders schwierig gehalten werden, werden diskutiert.	83 (67%)	35 (28%)	2 (2%)	1 (1%)	1 (1%)
	Studenten, die die Aufgaben nicht bearbeitet haben, werden gebeten, die Lösungen darzustellen.	1 (1%)	5 (4%)	18 (15%)	50 (40%)	50 (40%)
S Rückmeldung über Leistungsstand	Studenten arbeiten in Kleingruppen an einem Thema aus diesem Gebiet.	42 (34%)	49 (40%)	21 (17%)	9 (7%)	3 (2%)
	Der Lehrende läßt eine Klausur schreiben, die korrigiert und benotet wird.	9 (7%)	35 (28%)	37 (30%)	29 (23%)	14 (11%)

Die meisten Lehrenden halten es für sehr günstig bis günstig, wenn ein Lehrender in einer Diskussion die Äußerung eines Studenten, der wesentliche Ergebnisse des bisherigen Veranstaltungsverlaufs nicht mitbekommen hat, im Plenum zur Diskussion stellt. Dagegen wird von den meisten Befragten für sehr ungünstig gehalten, wenn der Lehrende in dieser Situation sagen würde: "Ich bin sehr verwundert, daß Sie es noch nicht begriffen haben." (Situation A)

Während von den meisten Befragten für günstig gehalten wird, Klausuren nachzusehen und die vorgekommenen Schwierigkeiten im Plenum zu besprechen, sind die Auffassungen geteilt hinsichtlich der Auswirkungen eines Leistungspunktsystems, mit dem der einzelne Student innerhalb der Gruppe klassifiziert wird. (B)

Die meisten Befragten halten es für sehr günstig bzw. günstig, einem sehr interessierten Studenten, der ein Referat schreibt, anzubieten, mit ihm über das Referat zu diskutieren; dagegen wird - wenn auch in geringerem Umfang - abgelehnt, dem Studenten Vorschriften für das Schreiben des Referats zu machen. (C)

Wenn die Diskussion im Seminar auf ein nicht-vorhergesehenes Thema kommt, halten es rund 60 % der Lehrenden für günstig, das Thema auszudiskutieren, während knapp 30 % in ihrem Urteil unentschieden sind und mehr als 10 % das Ausdiskutieren für ungünstig halten. Das Unterbrechen der Diskussion durch den Lehrenden wird von gut der Hälfte der Befragten für ungünstig gehalten; die übrigen beurteilen diese Maßnahmen großenteils als weder eindeutig günstig noch ungünstig in ihrer Auswirkung auf die Studenten. (D)

Bloßes Vertrauen auf die Einsicht der Studenten, wenn häusliches Arbeiten für die Lehrveranstaltung erforderlich wäre, halten die Hälfte der Lehrenden weder für eindeutig günstig noch ungünstig. Die übrigen Befragten halten dieses Vorgehen zu gleichen Teilen für günstig bzw. ungünstig. Die Aufforderung, zuhause für die Lehrveranstaltung zu arbeiten, wird dagegen von etwas mehr Lehrenden (ca. 50 %) bejaht, von einem Drittel weder für eindeutig günstig noch ungünstig und von den übrigen Befragten für ungünstig gehalten. (E)

70 % der Lehrenden halten es für günstig bzw. sehr günstig, in einer Einführungsveranstaltung für Erstsemester die Studenten an der Auswahl des Unterrichtsstoffes zu beteiligen. Von fast 50 % der Lehrenden wird für ungünstig gehalten, Erstsemester in einer Einführungsveranstaltung darauf hinzuweisen, daß der behandelte Stoff für die Prüfung wichtig sei; gut 30 % der Befragten äußern sich unentschieden und die übrigen halten den Hinweis für günstig. (F)

Die überwiegende Mehrheit der Lehrenden hält es für günstig, wenn den Studenten in einer Klausur soviel Zeit vorgegeben wird, daß jeder die Aufgaben lösen kann. Dagegen halten es rund 80 % der Lehrenden für ungünstig bzw. sehr ungünstig und etwa 15 % beurteilen unentschieden, wenn in einer Klausur nur soviel Zeit vorgegeben wird, daß zügig arbeitende Studenten die Aufgaben lösen können. (G)

In einem Seminar, das von interessierten Studenten besucht wird, halten über 90 % der Lehrenden für günstig bzw. sehr günstig, wenn die Teilnehmer ihre Vorstellungen bezüglich der Gestaltung des Seminars einbringen können und mit dem Lehrenden zusammen das Veranstaltungskonzept entwickeln. Fast 50 % der

Befragten halten es für günstig, 30 % beurteilen unentschieden und etwa 20 % halten es für günstig, wenn der Lehrende den Studenten sagt, er erwarte von ihnen Engagement. (H)

Wenn Studenten in die Methodik ihres Fachs eingeführt werden sollen, halten es die meisten Lehrenden (ca. 70 %) für günstig, wenn die Studenten selbst eine Fragestellung wählen können, die sie untersuchen wollen, während rund 20 % diesem Vorgehen nicht eindeutig günstige oder ungünstige Auswirkungen zuschreiben. Gleichzeitig halten fast 50 % der Lehrenden es für günstig und 37 % beurteilen unentschieden, wenn die Lehrenden den Studenten eine Fragestellung vorgeben, die für ihr Fach besonders repräsentativ ist. (I)

Für den Fall, daß Studenten schon zum zweitenmal durch eine für das Examen obligatorische Klausur gefallen sind, halten mehr als die Hälfte der Lehrenden es für günstig bzw. sehr günstig, wenn die Studenten die Klausur beliebig häufig wiederholen können. Gut 20 % der Lehrenden sind unentschieden in ihrem Urteil und knapp 20 % halten ein solches Vorgehen für ungünstig. Diese Studenten ausdrücklich darauf hinzuweisen, daß sie nur noch einmal an der Klausur teilnehmen können, hält die Mehrheit der Befragten (fast 80 %) für ungünstig und nur 10 % halten dies für günstig. (K)

Stellt ein Student im Anschluß an eine Lehrveranstaltung eine Frage, die sich aufgrund des bisherigen Veranstaltungsverlaufs eigentlich erübrigen müßte, so wird von rund 90 % der Befragten für günstig gehalten, wenn der Lehrende dem Studenten auf seine Frage Erläuterungen gibt. Dagegen halten etwa ebensoviele Befragte es für ungünstig, wenn der Lehrende gegenüber dem Studenten seinen Unmut äußert - die meisten sogar für "sehr ungünstig". (L)

Wenn ein Student im Seminar unaufgefordert eine eigene Stellungnahme zum Seminarthema vorlegt, so vermuten rund 60 % der Lehrenden eine günstige Auswirkung auf den Studenten, wenn die Stellungnahme auf Kosten eines anderen Themas im Seminar diskutiert wird. Dagegen halten 23 % der Befragten dies Vorgehen für weder eindeutig günstig noch ungünstig und rund 15 % halten es für ungünstig. Rund 70 % der Befragten meinen, es sei ungünstig für den Studenten, nicht auf dessen Stellungnahme einzugehen, während mehr als 25 % der Befragten sich nicht eindeutig auf ungünstige bzw. günstige Auswirkungen festlegen. (M)

Wenn Erstsemester eine für das Examen obligatorische Klausur schreiben und schlechte Leistungen erbringen, so hält es die Mehrheit der Befragten (ca. 75 %) für die Betroffenen für gut, die Klausuren nur zu kommentieren und nicht zu benoten, während sich fast 15 % der Befragten nicht ganz schlüssig hinsichtlich der Bewertung dieses Vorgehens sind. Für eindeutig schlecht halten dagegen rund 85 % der Lehrenden, wenn die Klausur mit dem Kommentar versehen würde: "Strengen Sie sich das nächste Mal mehr an." (N)

Schreibt ein Student, der sich im allgemeinen weniger zutraut als er leisten kann, eine Arbeit, so beurteilen rund 80 % der Befragten es als günstig, wenn der Lehrende dem Studenten zu Diskussionen mit Kommilitonen über seine Arbeit rät. Weniger eindeutig dagegen wird von den Befragten die Maßnahme beurteilt, daß der Lehrende dem Studenten Termine für die Fertigstellung einzelner Teile seiner Arbeit setzt. Diese Maßnahme wird gleichermaßen befürwortet wie abgelehnt, während sie von ca. 30 % der Befragten weder für eindeutig günstig oder ungünstig gehalten wird. (O)

Zweidrittel der Befragten finden es günstig, wenn Kandidaten im Abschlußexamen bei der Bewertung zur eigenen Prüfungsleistung Stellung nehmen können, während 15 % sich nicht eindeutig dafür oder dagegen aussprechen. Strenge Bewertungsmaßstäbe bei der Abschlußprüfung werden von einem Drittel der Befragten bejaht, von rund 20 % unentschieden und von fast 45 % ungünstig beurteilt. (P)

Fast alle der Befragten halten es für günstig, wenn ein Student, der auf die Frage eines Lehrenden eine unklare Antwort gibt, vom Lehrenden um Erläuterung seiner Aussage gebeten wird. Ebenso einhellig beurteilen die Lehrenden als ungünstig, wenn die Antwort des Studenten übergangen wird. (Q)

Fast alle Befragten finden gut, Aufgaben, die die Studenten zuhause bearbeiten sollten und die sie für besonders schwierig halten, zu diskutieren. Mehr als 80 % der Befragten finden dagegen ungünstig, wenn Studenten, die die Aufgaben nicht bearbeitet haben, um Darstellung der Lösung gebeten werden. (R)

Als Mittel der Rückmeldung für Studenten über ihr Können, halten fast 80 % der Lehrenden Kleingruppenarbeit für günstig. Dagegen werden Klausuren zum Zwecke der Rückmeldung von etwa ebensovielen Lehrenden abgelehnt wie bejaht und von ca. 30 % der Befragten weder als eindeutig günstig noch ungünstig beurteilt. (S)

Kommentar: Verbal stellen sich die meisten Lehrenden besser als ihr Ruf dar: Intrinsisch motivierendes, partizipatives Lehrverhalten wird von der überwiegenden Mehrheit für günstig gehalten, extrinsisch motivierendes vom größten Teil der Befragten abgelehnt. Dies Ergebnis mag teilweise zu Lasten von Erwünschtheitsantworten gehen (vgl. 2.324).

Geteilt sind die Ansichten der Lehrenden lediglich hinsichtlich einiger Verhaltensweisen im Unterricht, vor allem solchen, bei denen Effektivität und Autonomie der Studenten scheinbar unvereinbar sind (vgl. intrinsische Items D, E und M; extrinsische Items D, E, F, I, O und S). Intrinsisch motivierende Maßnahmen werden vor allem dann einhellig bejaht, wenn sie die Effektivität nicht in Frage stellen, wie es z.B. der Fall ist, wenn ein Lehrender dem Studenten anbietet, bei Bedarf mit ihm über sein Referat zu diskutieren (vgl. Items B, C, L, O, P, R). Extrinsisch motivierende Maßnahmen werden mehrheitlich abgelehnt, wenn sie die Studenten bloßstellen (Items A, L, R), wenn sie nur moralisierend sind (Item M), besonders starken Leistungsdruck ausüben (Items G und K) oder wenn sie den Studenten extrem gängeln (Item C).
Fazit: Die Lehrenden haben im allgemeinen nichts dagegen, daß die Studenten ihre Interessen verwirklichen und selbständig arbeiten; sie halten auch nichts von "Pauker-Allüren"; aber ein Teil von ihnen will die Kontrolle über die Effektivität des Studierens behalten.

Beurteilung des Lehrverhaltens abhängig von Erfahrungen mit Unterrichtssituationen?

Geprüft werden soll nun, ob ein Zusammenhang zwischen der Beurteilung der Lehrverhaltensweisen in bestimmte Unterrichtssituationen und der Häufigkeit besteht, mit der diese Unterrichtssituationen bei den Befragten vorkommen (vgl. Tabelle 21).

Es zeigen sich nur vier signifikante Zusammenhänge. Die signifikanten Ergebnisse weisen nur relativ niedrige Korrelationskoeffizienten auf. Im einzelnen ergeben sich folgende Beziehungen:

Tabelle 21: Produkt-Moment-Korrelationen zwischen dem Ausmaß der Erfahrung mit einer Unterrichtssituation und der Beurteilung intrinsischer und extrinsischer Unterrichtsmaßnahmen für diese Situation

Situationen	intrinsische Items r	extrinsische Items r
A: Unqualifizierter Beitrag eines Studenten	.04	-.02
B: Klausuren	.17	.24**
C: Referat	-.09	-.07
D: Diskussion über unvorhergesehenes Thema	.25**	-.38**
E: Hausaufgaben	-.01	.01
F: Stoffvermittlung	.08	.05
G: Klausuren	.07	.10
H: Seminarbeginn	.00	.17
I: Einführung in die Methodik	.25**	-.10
K: Klausur	-.15	.09
L: Unverständige Frage eines Studenten	.11	-.09
M: Unaufgeforderte Stellungnahme eines Studenten	.14	-.06
N: Schlechte Klausurergebnisse	-.09	-.01
O: Leistungsunsicherer Student schreibt Arbeit	.12	-.04
P: Abschlußexamen	.02	-.03
Q: Unklare Antwort eines Studenten	.01	-.07
R: Besprechen von Hausaufgaben	-.11	.04
S: Rückmeldung über Leistungsstand	.00	-.04

Anmerkungen: Für die Beurteilung der Häufigkeit, mit der die einzelnen Unterrichtssituationen bei den Lehrenden vorkommen, standen drei Kategorien zur Verfügung.

**bedeutet signifikant auf dem 1 % Niveau (jeweils bei zweiseitiger Fragestellung.)

Je häufiger ein Lehrender Klausuren schreiben läßt, für desto günstiger hält er, wenn Klausuren nachgesehen werden und der Leistungsrang des einzelnen Studenten innerhalb der Gruppe mit Hilfe eines Punktsystems angegeben wird. Je häufiger es im Unterricht eines Lehrenden zu einer Diskussion über ein unvorhergesehenes Thema kommt, desto mehr bejaht er, daß der nicht-vorgesehene Themenbereich ausdiskutiert wird und desto mehr lehnt er es ab, die Diskussion zu unterbrechen und zum eigentlichen Thema überzuleiten. Je häufiger ein Lehrender Studienanfänger in die Methodik seines Fachs einführt, desto stärker bejaht er, daß Studenten selbst eine Fragestellung zur Untersuchung wählen können.

Die Interpretation dieser Ergebnisse wird dadurch erschwert, daß das Ausmaß der Erfahrung mit den Unterrichtssituationen an andere, für die Einstellungen zu Lehrverhalten relevante Merkmale gekoppelt sein könnte. So ist wahrscheinlich, daß Lehrende, die Klausuren ablehnen, auch seltener Klausuren schreiben als Lehrende, die nichts gegen Klausuren einzuwenden haben. Auch könnte sein, daß in manchen Fächern Assistenten häufiger Klausuren schreiben lassen und öfter Studenten in die Methodik einführen müssen als Professoren.

Der Zusammenhang zwischen der Häufigkeit, mit der unvorhergesehene Diskussionsthemen aufkommen und der Bejahung des Ausdiskutierens dieser Themen läßt vermuten: Lehrende, die spontane Diskussion der Studenten für wichtig halten, ermutigen die Studenten auch stärker dazu als andere Lehrende, denen der programmgemäße Ablauf des Seminars wichtiger ist.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß sich nur in Einzelfällen eine Beziehung zwischen dem Ausmaß der Erfahrung mit einer Unterrichtssituation und der

Beurteilung von Lehrverhalten für diese Situation zeigte. Unklar ist, ob der fehlende Zusammenhang auf sich gegenseitig aufhebende Effekte zurückzuführen ist oder ob die Erfahrung mit den Unterrichtssituationen tatsächlich im allgemeinen keine Bedeutung für die Beurteilung von intrinsisch und extrinsisch motivierendem Lehrverhalten in diesen Situationen hat. Denkbar ist auch, daß die nur dreistufige Klassifikation der Erfahrung mit den Unterrichtssituationen potentiell vorhandene Zusammenhänge nicht sichtbar werden ließ.

3.12 Beurteilung der Studenten

Die Tabelle 22 zeigt, wie die Lehrenden die Studenten beurteilen, die ihre Veranstaltungen besuchen.

Die Beurteilungen der Studenten durch die Lehrenden fallen durchweg positiv aus: Der größte Teil der Lehrenden hält nur wenige bis ein Viertel der Studenten für nicht geeignet für das Studium; die meisten Befragten attestieren dem größeren Teil der Studenten Interesse an ihrem Studium. Über den Fleiß der Studenten sind die Lehrenden allerdings geteilter Meinung. Nach ihrem Urteil arbeiten "die Hälfte" bis "nur wenige" der Studenten zu wenig für ihr Studium. Unterschiedlich schätzen die Lehrenden auch das Verhältnis der Studenten zu ihrer eigenen Leistungsfähigkeit ein. Sowohl hinsichtlich der Leistungsunterschätzung als auch der realistischen Leistungseinschätzung streuen die Urteile über alle Kategorien. Die Mehrheit der Lehrenden ist der Meinung, daß ein größerer Teil der Studenten Schwierigkeiten hat, seine Fähigkeiten adäquat einzuschätzen.

Tabelle 22: Beurteilung der Studenten (Häufigkeiten und Prozentangaben)

Itemnr.	Item	Kategorien: fast alle		dreiviertel		die Hälfte		ein Viertel		nur wenige	
	Anteil der Studenten,										
1	die für ihr Studium nicht geeignet sind	2	(2%)	8	(7%)	3	(3%)	29	(25%)	73	(64%)
2	die am Studium selbst interessiert sind	53	(45%)	37	(31%)	19	(16%)	9	(8%)	1	(1%)
3	die für ihr Studium nicht genügend arbeiten	2	(2%)	9	(8%)	40	(34%)	39	(33%)	28	(24%)
4	die ihre Fähigkeiten unterschätzen	2	(2%)	12	(10%)	39	(33%)	40	(34%)	25	(21%)
5	die ihre Fähigkeiten realistisch einschätzen	15	(13%)	36	(30%)	51	(43%)	14	(12%)	3	(3%)

3.13 Selbstbeurteilung der Lehrenden

Die Tabelle 23 zeigt, wie sich die Lehrenden selber beurteilen.

Die Mehrheit der Lehrenden ist "sehr" bis "einigermaßen" zufrieden mit dem eigenen Lehrverhalten. Die Zufriedenheit der Studenten mit dem eigenen Lehrverhalten wird insgesamt sogar noch etwas höher als die eigene eingeschätzt.

Die Lehrenden halten sich überwiegend für "sehr" bis "einigermaßen" experimentierfreudig - ein Ergebnis, das angesichts der noch weit verbreiteten traditionellen Unterrichtsformen überrascht.

Die meisten Befragten sprechen sich dagegen aus, daß die Studenten die Lehrenden mit Titel anreden. Auffallend bei der Bearbeitung dieses Items war, daß acht Lehrende es sinngemäß oder wörtlich mit "ist. mir egal" kommentierten und gar nicht beantworteten.

Der Lehrtätigkeit wird von den meisten Befragten eine sehr große bis große persönliche Bedeutung beigemessen, die Bedeutung der Forschungstätigkeit wird dagegen allgemein etwas geringer gewichtet.

Starkes Interesse bekunden die meisten Lehrenden an Unterrichtsfragen, ein etwas geringeres an didaktischer Fortbildung für sich selbst. Immerhin halten rund 85 % der Befragten didaktische Fortbildung für sich selbst für "sehr" bzw. "ziemlich" sinnvoll. Die hochschulpolitische Selbsteinschätzung ist im Vergleich zur Beurteilung der übrigen Items sehr viel stärker über alle Urteilskategorien gestreut. Insgesamt tendiert sie jedoch etwas stärker zum "progressiven Pol", was sich auch in der relativ stärkeren Zustimmung zu den Auffassungen des "Bundes demokra-

Tabelle 23: Selbstbeurteilungen der Lehrenden (Häufigkeiten und Prozentangaben)

Item-Nr.	Item	Kategorien sehr	ziemlich	einigermaßen	kaum	gar nicht
7	Zufriedenheit mit der eigenen Lehrveranstaltung	6 (5%)	27 (23%)	71 (59%)	14 (12%)	2 (2%)
6	Zufriedenheit der Studenten mit dem Lehrverhalten	4 (3%)	51 (42%)	64 (53%)	3 (3%)	0 (0%)
8	Experimentierfreudigkeit im Unterricht	5 (4%)	62 (51%)	43 (36%)	11 (9%)	0 (0%)
10	Anrede mit Titel	5 (4%)	5 (4%)	12 (10%)	20 (17%)	75 (64%)
11	Gewichtung der Lehrtätigkeit	70 (57%)	47 (39%)	5 (4%)	0 (0%)	0 (0%)
12	Gewichtung der Forschungstätigkeit	57 (48%)	40 (34%)	16 (14%)	5 (4%)	0 (0%)
13	Interesse an Unterrichtsfragen	80 (66%)	33 (27%)	9 (7%)	0 (0%)	0 (0%)
18	Didaktische Fortbildung	68 (57%)	33 (28%)	15 (13%)	3 (3%)	1 (1%)
25	Hochschulpolitische Progressivität	13 (12%)	35 (31%)	48 (43%)	12 (11%)	4 (4%)
26	Übereinstimmung mit dem "Bund demokratischer Wissenschaftler"	15 (17%)	29 (32%)	19 (21%)	19 (21%)	9 (10%)
27	Übereinstimmung mit dem "Bund Freiheit der Wissenschaften"	4 (4%)	12 (13%)	13 (14%)	28 (30%)	36 (39%)

tischer Wissenschaftler" sowie der vergleichsweise stärkeren Ablehnung der vom "Bund Freiheit der Wissenschaften" vertretenen Auffassungen äußert. Dies Bild kann jedoch trügen, da 28 der 124 Befragten es ablehnten, ihre Einstellung zu den hochschulpolitischen Organisationen preiszugeben und die "Verweigerer" sich - wie schon erwähnt (vgl. 2.324) - wahrscheinlich eher aus dem hochschulpolitischen konservativeren als progressiveren Lager rekrutieren.

3.14 Gegenseitige Beeinflussung von Lehrenden und Studenten

Für wie groß die Befragten den Einfluß der Lehrenden auf die Studenten und den Einfluß der Studenten auf das Verhalten des Lehrenden im Unterricht halten, zeigt die Tabelle 24.

Die meisten Lehrenden nehmen an, daß sie sowohl langfristig wie auch unmittelbar auf das Studienverhalten der Studenten einen "sehr" bis "einigermaßen" großen Einfluß haben, d.h. sie schätzen ihre Bedeutung als Lehrende für das Lernen der Studenten relativ hoch ein.

Umgekehrt glauben die meisten Befragten aber auch, daß die Studenten einen erheblichen Einfluß auf ihr eigenes Verhalten als Lehrende ausüben.

3.15 Aussagen zu Didaktik und Wissenschaft

Tabelle 25 gibt an, wie die Befragten einige Aspekte von Didaktik und Wissenschaft beurteilen.

Der Zusammenhang von Wissenschaft und Politik wird von fast 80 % der Befragten als "sehr" bzw. "ziemlich" groß angesehen - ein Ergebnis, das vermutlich zu einem Zeitpunkt vor der Politisierung der Hochschule anders ausgefallen wäre.

Tabelle 24: Beurteilung der gegenseitigen Beeinflussung von Lehrenden und Studenten (Häufigkeiten und Prozentangaben)

Itemnr.	Item	Kategorien: sehr	ziemlich	einigermaßen	kaum	gar nicht
21	langfristiger Einfluß der Lehrenden auf die Studenten	29 (24%)	55 (45%)	34 (28%)	4 (3%)	0 (0%)
22	kurzfristiger Einfluß der Lehrenden auf die momentane Arbeitsbereitschaft der Studenten	21 (17%)	55 (45%)	31 (25%)	14 (12%)	1 (1%)
23	Einfluß der Studenten auf das Verhalten des Lehrenden im Unterricht	29 (24%)	61 (50%)	21 (17%)	10 (8%)	1 (1%)

Tabelle 25: Beurteilungen von Didaktikund Wissenschaft (Häufigkeiten und Prozentangaben)

Itemnr.	Item	Kategorien sehr	ziemlich	einiger-maßen	kaum	gar nicht
14	Aussagemöglichkeiten der Hochschuldidaktik	8 (7%)	24 (21%)	45 (40%)	35 (31%)	1 (1%)
15	Zweckmäßigkeit didaktischer Überlegungen bei großen Studentenzahlen	102 (85%)	7 (6%)	6 (5%)	4 (3%)	1 (1%)
16	Didaktik als Unterrichtsmethodik	12 (10%)	15 (12%)	14 (12%)	18 (15%)	62 (51%)
17	Didaktische Ausbildung für Lehrende	87 (72%)	20 (17%)	8 (7%)	5 (4%)	1 (1%)
18	Beziehung von Wissenschaft und Politik	55 (47%)	34 (29%)	14 (12%)	9 (8%)	5 (4%)

Die überwiegende Mehrheit der Lehrenden hält didaktische Überlegungen bei großen Studentenzahlen für keineswegs sinnlos.

Die meisten Befragten wollen Didaktik nicht als bloße Unterrichtsmethodik verstanden wissen. Aus den Kommentaren einiger Befragter zu diesem Item geht hervor, daß sie auch Überlegungen zu den Unterrichtsinhalten mit zur Didaktik zählen würden.

Ein großer Teil der Lehrenden beurteilt die Aussagemöglichkeiten der Hochschuldidaktik zum gegenwärtigen Zeitpunkt eher skeptisch: Die meisten der Befragten (rund 70 %) glauben, daß sie nur "einigermaßen" bzw. "kaum" wesentliche Aussagen machen können. Im Widerspruch dazu steht das Ergebnis, daß die meisten Lehrenden eine didaktische Ausbildung (vgl. Item 17) und eine didaktische Fortbildung für sich selbst (vgl. Item 18, Tabelle 23) für sinnvoll halten.[1] Dieser Widerspruch erklärt sich vielleicht daher, daß eine didaktische Ausbildung und die "etablierte" Hochschuldidaktik nicht miteinander in Verbindung gebracht werden. Didaktische Ausbildung kann auch bedeuten, daß der Ordinarius seinem Assistenten bei den Lehrveranstaltungen zuschaut und ihm Ratschläge gibt, was er besser machen könne. Hochschuldidaktik könnte dagegen von den Lehrenden mit Hochschuldidaktischen Zentren gleichgesetzt werden, die - organisatorisch von den Fachbereichen isoliert - existieren, Umfragen durchführen, die bestehende Unterrichtspraxis in Frage stellen und selbst doch keine Rezepte anzubieten haben.

---

1) Dieses Ergebnis deckt sich mit dem aus einer Umfrage des Hochschuldidaktischen Zentrums der Universität Augsburg (vgl. MEYER, GASCH, HARTL, HORNIG & NOWAK 1973, 13).

Zusammenfassend kann man sagen, daß die Lehrenden sich insgesamt einerseits relativ viel von der Didaktik versprechen, daß sie sie als Hilfswissenschaft für die praktische Bewältigung des Unterrichts für wichtig halten. Andererseits wird jedoch die Hochschuldidaktik von einem guten Teil der Lehrenden nicht als optimal geeignete Quelle betrachtet, diesen Bedarf zu befriedigen.

3.16 Fachspezifische Ergebnisse

Da für die "Abnehmer" der Untersuchungsergebnisse besonders fachspezifische Unterschiede interessant sein könnten, werden die in den Abschnitten 3.12 bis 3.15 dargestellten Antworthäufigkeiten hier noch einmal getrennt für die einzelnen Fächer dargestellt (vgl. Tabelle 26 und Tabelle 14 mit den Mittelwerten im Anhang). Im folgenden wird nur auf die Items eingegangen, bei deren Beantwortung sich signifikante Unterschiede zwischen den Fächern ergaben.

Die Germanisten der Neueren Abteilung, aber auch die Rechtswissenschaftler, halten einen geringeren Anteil ihrer Studenten für das Studium für geeignet als die Erziehungswissenschaftler und die Germanisten der Älteren Abteilung (signifikant auf dem 0.1 % Niveau). Der Unterschied zwischen den beiden Germanisten-Gruppen könnte darauf beruhen, daß die Ältere Abteilung nur mit Studenten zu tun hat, die das höhere Lehramt anstreben, während die Neuere Abteilung auch mit (vielleicht weniger motivierten) Realschullehrer-Kandidaten konfrontiert ist. Daß die Erziehungswissenschaftler vergleichsweise am optimistischten über die Studieneignung urteilten, mag zwei Gründe haben. Die schriftlichen Kommentare zu diesem Item weisen einmal

Tabelle 20: Fachunterschiede in bezug auf hochschulbezogene Meinungen (Rangvarianzanalyse nach KRUSKAL & WALLIS für unabhängige Stichproben)

Item		χ^2	df
1	Eignung der Studenten für ihr Studium	19.09+++	3
2	Interesse der Studenten am Studium	7.19	3
3	Für das Studium zu wenig arbeiten	9.92+	3
4	Unterschätzen der eigenen Leistung	7.24	3
5	Realistische Einschätzung der eigenen Leistung	6.90	3
6	Zufriedenheit der Studenten mit dem Lehrverhalten	4.41	3
7	Eigene Zufriedenheit mit dem Lehrverhalten	10.72+	3
8	Experimentierfreudigkeit im Unterricht	4.54	3
10	Anrede der Lehrenden mit Titel	23.32+++	3
11	Gewichtung der Lehrtätigkeit	0.22	3
12	Gewichtung der Forschungstätigkeit	6.32	3
13	Interesse an Fragen der Unterrichtsgestaltung	3.17	3
14	Aussagemöglichkeiten der Hochschuldidaktik	5.32	3
15	Zweckmäßigkeit didaktischer Überlegungen bei großen Studentenzahlen	0.41	3
17	Befürworten didaktischer Ausbildung für Lehrende	2.91	3
18	Befürworten didaktischer Fortbildung für die eigene Person	11.58++	3
21	Langfristiger Einfluß der Lehrenden auf das Studienverhalten	5.08	3
22	Einfluß der Lehrenden auf momentane Arbeitsbereitschaft	0.15	3
23	Einfluß der Studenten auf Verhalten des Lehrenden	5.73	3
24	Beziehung von Wissenschaft und Politik	11.94++	3
25	Hochschulpolitische Progressivität	12.34++	3
26	Übereinstimmung mit dem Bund demokratischer Wissenschaftler	12.85++	3
27	Übereinstimmung mit dem Bund Freiheit der Wissenschaften	43.88+++	3

Anmerkungen: Nach SACHS 1969, 304 kann die χ^2-Tabelle benutzt werden. Bei zweiseitiger Fragestellung muß χ^2 mindestens 7.81 bzw. 11.3 oder 16.3 betragen, um auf dem 5% bzw. 1% oder 0.1% Niveau signifikant zu sein (CLAUSS & EBNER 1971, 344).
Auf dem 5% Niveau signifikante Ergebnisse sind mit +, auf dem 1% Niveau signifikante Ergebnisse mit ++ und auf dem 0.1 % Niveau signifikante Ergebnisse mit +++ gekennzeichnet.

auf eine Unsicherheit der Pädagogen hin, Kriterien für die Studieneignung festzulegen; zum anderen herrscht pädagogischer Optimismus vor wie: "Ich halte alle für geeignet, sofern die Lehre sich um sie bemüht."

Besonders hoch schätzen die Germanisten der Älteren Abteilung den Prozentsatz ihrer Studenten ein, die genügend für das Studium arbeiten. Es folgen in der Rangreihe die Rechtswissenschaftler und dann die Germanisten der Neueren Abteilung sowie die Erziehungswissenschaftler, die beide den Arbeitseifer von einem Viertel bis einer Hälfte ihrer Studenten für unzureichend halten (signifikant auf dem 5 % Niveau). Der für größer gehaltene Arbeitseifer der Studenten in der Älteren Abteilung der Germanistik erklärt sich vielleicht daher, daß dort Pflichtseminare stets von Klausuren begleitet werden, die Studenten von daher unter einem hohen Leistungsdruck stehen. In den Erziehungswissenschaften dagegen studiert ein großer Prozentsatz der Studenten im Rahmen der Lehrerausbildung pflichtgemäß einige Semester Pädagogik, wobei vielfach die bloße Teilnahme an einem Seminar als Prüfungsvoraussetzung anerkannt wird.

Die Rechtswissenschaftler sind vergleichsweise zufriedener mit ihrem eigenen Lehrverhalten (zwischen "ziemlich" und "einigermaßen") als die Lehrenden der drei anderen Fächergruppen (signifikant auf dem 5 % Niveau). Das kann daran liegen, daß die Rechtswissenschaftler relativ große Teilnehmerzahlen in ihren Lehrveranstaltungen haben, d.h. daß sie vermutlich weniger Rückmeldung von seiten der Studenten bekommen. Diese Vermutung wird auch durch das Ergebnis gestützt, daß wesentlich weniger Lehrende der Rechtswissenschaften schon einmal Veranstaltungskritik mit Studenten durchgeführt haben (vgl. 3.18).

Die Befragten der einzelnen Fächer unterscheiden sich auf dem 0,1 % Niveau signifikant hinsichtlich der Frage, für wie angemessen sie die Anrede der Lehrenden mit ihrem Titel halten. Während die Lehrenden der Erziehungswissenschaften fast einhellig die Anrede mit Titel entschieden ablehnen, bewegt sich das durchschnittliche Urteil der Rechtswissenschaftler zwischen "einigermaßen" und "kaum" angemessen. Faßt man die Häufigkeiten pro Antwortkategorien zusammen, so ergibt sich ein deutlicheres Bild (vgl. Tabelle 27).

Tabelle 27: Einstellung zur Anrede der Lehrenden mit ihrem Titel (Häufigkeiten und Prozentzahlen)

	eher bejahend*	eher ablehnend*	nicht beantwortet	Gesamt
Germanistik I	6 (27%)	16 (63%)	2	24
Germanistik II	2 (8%)	22 (92%)	-	24
Rechtswiss.	14 (39%)	22 (61%)	4	40
Erziehungsw.	-	35 (100%)	1	36

Anmerkungen: *"Eher bejahend" faßt die Urteile "sehr", "ziemlich" und "einigermaßen angemessen" zusammen, "eher ablehnend" die Urteile "kaum" und "gar nicht angemessen". Die Prozentzahlen beziehen sich auf die Summe der Lehrenden, die die Frage beantwortet haben.

Unter den Juristen und den Lehrenden der Älteren Abteilung der Germanistik (I) finden sich die meisten Befürworter der Anrede mit Titel, während sich die Befragten der Neueren Abteilung der Germanistik (II) sowie die Erziehungswissenschaftler beinahe einhellig

gegen die Anrede mit Titel aussprechen. Im Fach Erziehungswissenschaften wurde nach Angaben der Befragten die Anrede der Lehrenden mit ihrem Titel sogar offiziell abgeschafft.

Denkbar ist, daß die Ergebnisse insgesamt zugunsten einer Ablehnung verfälscht sind, da insbesondere bei dieser Frage mit Erwünschtheitsantworten gerechnet werden muß. Denn am Psychologischen Institut der Universität Münster ist es üblich, daß die Studenten die Lehrenden ohne Titel anreden - und das dürfte auch einem Teil der Befragten bekannt sein. Wenn daher ein Psychologe der Universität Münster Angehörige anderer Fächer fragt, was sie von der Anrede mit Titel halten, weiß man, was er hören will.

Zwischen den Fächern zeigt sich ein auf dem 1 % Niveau signifikanter Unterschied hinsichtlich der Einstellung zu didaktischer Fortbildung. Die Erziehungswissenschaftler halten didaktische Fortbildung für sich persönlich für sinnvoller als die Befragten der übrigen Fächer.

Erheblich signifikante (auf dem 1 % und 0.1% Niveau) und relativ konsistente Unterschiede zwischen den Fächern zeigen sich bei den vier Items zur hochschulpolitischen Einstellung. So wird ein Zusammenhang zwischen Wissenschaft und Politik von den Erziehungswissenschaftlern am stärksten bejaht ("Wissenschaft hat sehr viel mit Politik zu tun"); an zweiter Stelle folgen die Germanisten der Neueren Abteilung, dann die Rechtswissenschaftler und die Germanisten der Älteren Abteilung (Urteil zwischen "ziemlich viel" und "etwas"). Die Germanisten der Älteren Abteilung haben zugleich die größte Urteilsstreuung bei diesem Item. Zieht man auch noch die im folgenden beschriebenen Ergebnisse in Betrachtung, so entspricht die Selbsteinschätzung der Befragten hinsichtlich ihrer

hochschulpolitischen Progressivität in etwa den Ergebnissen, die sich auch in bezug auf die übrigen Indikatoren der hochschulpolitischen Einstellung ergaben: Die Erziehungswissenschaftler halten sich hochschulpolitisch durchschnittlich für "ziemlich progressiv", während sich die Vertreter der übrigen Fächer durchschnittlich nur "einigermaßen progressiv" einschätzen.

Hinsichtlich der Übereinstimmung mit den von den beiden hochschulpolitischen Bünden vertretenen Auffassungen ergibt sich das folgende Bild, dasdurch die Tabellen 28 und 29 veranschaulicht wird.

Tabelle 28: Übereinstimmung mit den vom Bund demokratischer Wissenschaftler vertretenen Auffassungen

	eher zustimmend*	eher ablehnend*	Beantwortung verweigert	Gesamt
Germanistik I	9 (38%)	10 (42%)	5 (21%)	24 (100%)
Germanistik II	18 (75%)	4 (17%)	2 (8%)	24 (100%)
Rechtswiss.	9 (23%)	8 (20%)	23 (58%)	40 (100%)
Erziehungsw.	27 (75%)	6 (17%)	3 (9%)	36 (100%)

Tabelle 29: Übereinstimmung mit den vom Bund Freiheit der Wissenschaften vertretenen Auffassungen

	eher zustimmend*	eher ablehnend*	Beantwortung verweigert	Gesamt
Germanistik I	12 (50%)	8 (34%)	4 (17%)	24 (100%)
Germanistik II	4 (17%)	19 (79%)	1 (4%)	24 (100%)
Rechtswiss.	10 (25%)	8 (20%)	22 (55%)	40 (100%)
Erziehungsw.	3 (9%)	29 (81%)	4 (11%)	36 (100%)

Anmerkungen: *In der Kategorie "eher zustimmend" wurden alle Urteile zusammengefaßt, deren Übereinstimmung mit "sehr", "ziemlich" oder "einigermaßen" angegeben wurde; "eher ablehnend" wurden Beurteilungen genannt, deren Übereinstimmung mit "kaum" oder "gar nicht" angegeben wurde.

Es zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen der Älteren und der Neueren Abteilung der Germanistik. Während die Angehörigen der Älteren Abteilung überwiegend mit dem Bund Freiheit der Wissenschaften (BUF) sympathisieren und die Auffassungen des Bundes demokratischer Wissenschaftler (BDWI) mehrheitlich ablehnen, sind die Germanisten der Neueren Abteilung den vom BUF vertretenen Auffassungen überwiegend abgeneigt, stimmen dagegen eher mit den vom BDWI vertretenen Auffassungen überein. Ein vergleichbares Bild wie die Germanisten der Neueren Abteilung bieten die Erziehungswissenschaftler. Auch sie neigen mit großer Mehrheit den vom BDWI vertretenen Konzepten zu und lehnen die vom BUF vertretenen ab. Dagegen scheinen bei den Juristen zustimmende wie ablehnende Einstellungen gegenüber den beiden Hochschulbünden etwa gleich verteilt. Dieser Eindruck trügt jedoch vermutlich. Wenn man die Anzahl der Antwortverweigerer und deren Begründungen in Betracht zieht, muß man in der Gruppe der Nicht-Beantworter vorwiegend unpolitische Vertreter oder Befürworter des BUF vermuten (vgl. Abschnitt 2.243 und 2.324).

Zusammenfassend kann man sagen, daß die verschiedenen Kriterien hinsichtlich der hochschulpolitischen Einstellungen für die Fächer ein relativ einheitliches Bild ergeben. Die Erziehungswissenschaftler zählen stets zu den progressivsten Vertretern, ebenso die Germanisten der Neueren Abteilung (hinsichtlich

dreier Kriterien) während die Germanisten der Älteren Abteilung und die Rechtswissenschaftler sich in bezug auf die gewählten Indikatoren als konservativer erweisen.

Insgesamt ließen sich einige Unterschiede zwischen den Fächern aufzeigen: hinsichtlich der Beurteilung von Studieneignung und Arbeitseifer der Studenten, in bezug auf die Zufriedenheit mit dem eigenen Lehrverhalten, die Anrede mit Titel und hochschulpolitische Auffassungen. Diese zwischen den Fächern festgestellten Unterschiede können allerdings nicht ohne weiteres auf fachspezifische Einflüsse zurückgeführt werden. Denn die vier Fachgruppen sind wegen ihrer heterogenen Zusammensetzung nicht ganz vergleichbar. Sie unterscheiden sich z.B. hinsichtlich Altersstruktur, Anteil der Professoren, Assistenten und Lehrbeauftragten sowie hinsichtlich des Anteils männlicher und weiblicher Lehrender (vgl. dazu Abschnitt 2.243).

3.17 Didaktische Fortbildung der Lehrenden

Die Lehrenden sollten Gründe für den Fall angeben, daß sie bisher nicht zu didaktischer Fortbildung gekommen sind, obwohl sie diese für sinnvoll für sich hielten (Item 19).

Tabelle 30: Begründungen für unzureichende didaktische Fortbildung (Häufigkeiten und Prozentangaben)

Gründe	N	% der Gesamtzahl (N = 124)
Keine Zeit	28	23
Keine passende Lektüre	6	5
Keine Fortbildungsveranstaltungen bekannt	24	19
Keine an didaktischem Gespräch interessierten Kollegen	4	3
Keine an didaktischen Diskussionen interessierten Studenten	2	2

Die meisten der Lehrenden, für die dieses Item zutrifft, entschuldigen sich mit zu wenig Zeit. Daneben scheint - zumindest phänomenal für die Befragten - ein Defizit im Angebot an didaktischen Fortbildungsveranstaltungen zu bestehen. Dagegen ist der Mangel an interessierten Kollegen und Studenten für didaktische Diskussionen kaum ein Hinderungsgrund für didaktische Fortbildung.

Mit welchen Mitteln sich die Lehrenden didaktisch fortbilden, wurde erfragt, indem ihnen eine Liste möglicher Fortbildungsmöglichkeiten vorgegeben wurde, auf der sie die zutreffenden ankreuzen mußten (vgl. Item 20).

Tabelle 31: Didaktische Fortbildungsmaßnahmen (Häufigkeiten und Prozentangaben)

Fortbildungsmaßnahmen	N	% der Gesamtzahl (N = 124)
Lektüre hochschuldidaktisch. Schriften	85	69
Besuch hochschuldidakt. Veranstaltungen	19	15
Lektüre pädagog. Fachbücher	64	52
Diskussion mit Kollegen	93	75
Praktische Erfahrungen im Unterricht	104	84
Diskussion mit Studenten	101	81
Sonstiges	16	13

Praktische Erfahrungen im Unterricht (die unter Umständen nur besagen, daß ein Lehrender halt unterrichtet) sowie die Diskussion mit Studenten scheinen die geläufigsten Möglichkeiten didaktischer Fortbildung für mehr als 80 % der Lehrenden zu sein. Daneben spielen für die Mehrzahl der Befragten auch Diskussionen mit Kollegen sowie die Lektüre hochschuldidaktischer wie pädagogischer Schriften eine Rolle. Dieses letztgenannte Ergebnis ist eigentlich verblüffend, wenn man bedenkt, daß kein institutioneller Zwang zur didaktischen Fortbildung besteht. Hochschuldidaktische Veranstaltungen werden dagegen noch kaum für die Fortbildung genutzt. Unter "Sonstiges" wurden außerdem Lehrerfahrungen im außerschulischen Bereich (8 mal), eigene Forschung bzw. didaktische Projekte (5 mal) sowie der Besuch von Arbeitskreisen und Seminaren (4 mal) angegeben.

Insgesamt läßt sich sagen: Offenbar ist nicht nur das verbal erklärte Interesse der Lehrenden an didaktischen Fragen groß (vgl. Tabelle 26), sondern sie setzen es auch in die Tat um. Hochschuldidaktische Fortbildungsangebote haben also potentiell einen großen Markt, wenn es den hochschuldidaktischen Zentren gelänge, das ihnen entgegengebrachte Mißtrauen zu beseitigen.

Geprüft werden soll nun, ob diese Ergebnisse sich differenzieren lassen, wenn sie getrennt für Statusgruppen bzw. Fächergruppen aufgeschlüsselt werden.

Tabelle 32: Von Hochschullehrern und wissenschaftlichen Mitarbeitern praktizierte didaktische Fortbildungsmaßnahmen (Häufigkeiten und Prozentangaben)

Fortbildungsmaßnahmen	Hochschullehrer		wissenschaftl. Mitarbeiter	
	Anzahl	% der Gesamtzahl (N=40)	Anzahl	% der Gesamtzahl (N=84)
Lektüre hochschuldidaktischer Schriften	28	70 %	57	68 %
Teilnahme an hochschuldidaktischen Veranstaltungen	7	18 %	12	14 %
Lektüre pädagogischer oder psychologischer Fachbücher	21	53 %	43	51 %
Diskussionen mit Kollegen	30	75 %	63	75 %
Praktische Erfahrungen im eigenen Unterricht	35	88 %	69	82 %
Diskussionen mit Studenten	33	83 %	68	81 %
Sonstiges	8	20 %	8	10 %

Vergleicht man die Statusgruppen hinsichtlich der von ihnen wahrgenommenen Fortbildungsmaßnahmen, so zeigt sich eine verblüffende Ähnlichkeit der Verteilungen: Hochschullehrer wie wissenschaftliche Mitarbeiter unterscheiden sich kaum in bezug auf ihre Erfahrungen mit bestimmten Fortbildungsmaßnahmen.

Teilt man dagegen die Angaben über die Fortbildungsmaßnahmen nach Fächern auf, so zeigen sich größere Unterschiede zwischen den vier Gruppen. Insgesamt gesehen haben mit fast allen Fortbildungsmaßnahmen mehr Erziehungswissenschaftler als Angehörige anderer Fächer Erfahrungen gemacht. Dagegen haben vergleichsweise die wenigsten Rechtswissenschaftler sich in didaktischer Hinsicht fortgebildet (vgl. Tabelle 33).

Die recht große Diskrepanz zwischen den Fächern mag verschiedene Ursachen haben: Neben unterschiedlichem Interesse der Lehrenden mag sie auch darauf zurückzuführen sein, daß die Erziehungswissenschaftler sich berufsmäßig mit didaktischen Fragen beschäftigen und daß ein relativ großer Prozentsatz der befragten Rechtswissenschaftler Lehrbeauftragte sind, die nur nebenamtlich lehren.

Vergleicht man die beiden germanistischen Gruppen miteinander, so zeigt sich, daß jeweils durchweg mehr Lehrende der Neueren Abteilung (II) als der Älteren Abteilung (I) sich mit Hilfe der verschiedenen Maßnahmen fortgebildet haben.

Einige Unterschiede zwischen den Fächern sind besonders auffallend. Fast alle Erziehungswissenschaftler haben schon hochschuldidaktische Schriften gelesen; dagegen nur die Hälfte der Rechtswissenschaftler. Ein Drittel aller Erziehungswissenschaftler hat schon

Tabelle 33: Von den Fächergruppen praktizierte didaktische Fortbildungsmaßnahmen (Häufigkeiten und Prozentangaben)

Fortbildungsmaßnahmen	Germanistik I N	Germanistik I % der Gesamtanzahl (N=24)	Germanistik II N	Germanistik II % der Gesamtanzahl (N=24)	Rechtswissensch. N	Rechtswissensch. % der Gesamtanzahl (N=40)	Erziehungswissensch. N	Erziehungswissensch. % der Gesamtanzahl (N=36)
Lektüre hochschuldidaktischer Schriften	15	63 %	17	71 %	19	48 %	34	94 %
Teilnahme an hochschuldidaktischen Veranstaltungen	2	8 %	1	4 %	4	10 %	12	33 %
Lektüre pädagogischer oder psychologischer Fachbücher	8	33 %	10	42 %	14	35 %	32	89 %
Diskussionen mit Kollegen	19	79 %	21	88 %	21	53 %	32	89 %
Praktische Erfahrungen im eigenen Unterricht	19	79 %	23	96 %	30	75 %	32	89 %
Diskussionen mit Studenten	20	83 %	22	92 %	25	63 %	34	94 %
Sonstiges	1	4 %	5	21 %	5	13 %	5	13 %

einmal an einer hochschuldidaktischen Veranstaltung teilgenommen, während das für höchstens ein Zehntel der übrigen Fachangehörigen zutrifft. Einleuchtenderweise haben auch wesentlich mehr Erziehungswissenschaftler hochschuldidaktisch relevante pädagogische oder psychologische Fachbücher gelesen als die Angehörigen der übrigen Fächer. Diskussionen mit Kollegen wie mit Studenten sind vor allem bei den Erziehungswissenschaftlern und den Germanisten der Neueren Abteilung zum Zwecke didaktischer Fortbildung beliebt. Für die Rechtswissenschaftler spielen sie eine vergleichsweise geringere Rolle - ein Beleg dafür, daß die Interaktionsdichte zwischen den Lehrenden und Studenten der Rechtswissenschaft geringer ist als in den übrigen Fächern (vgl. auch 3.18).

3.18 Erfahrungen mit verschiedenen Unterrichtsmaßnahmen

Die Befragten hatten auf einer Liste mit vorgegebenen Unterrichtsmaßnahmen diejenigen anzukreuzen, die sie schon einmal in ihren Lehrveranstaltungen angewandt hatten (Item 9).

Tabelle 34: Praktizierte Unterrichtsmaßnahmen
(Häufigkeiten und Prozentangaben)

Item	Anzahl	% der Gesamtzahl (N = 124)
Planung einer Lehrveranstaltung gemeinsam mit Studenten	83	67 %
Diskussionsleitung durch Studenten	77	62 %
Arbeiten der Studenten in Kleingruppen	80	65 %
Gemeinschaftliche Ausarbeitungen mehrerer Studenten	75	60 %
Blockveranstaltungen	28	23 %
Veranstaltungskritik durch Studenten	99	80 %
Leistungsbewertung durch die Studenten	37	30 %
Anonyme Leistungsnachweise	9	7 %
Gemeinschaftliches Schreiben von Klausuren	17	14 %

Fast 80 % der Lehrenden hat schon einmal eine Veranstaltungskritik mit Studenten durchgeführt; mit dieser Maßnahme haben vergleichsweise die meisten Lehrenden schon Erfahrungen gemacht. Die Mehrzahl der Befragten hat außerdem schon eine Lehrveranstaltung gemeinsam mit Studenten geplant, Diskussionen durch Studenten leiten lassen, Erfahrungen mit Kleingruppenarbeit sowie mit gemeinschaftlichen Ausarbeitungen von Studenten. Unpopulär dagegen sind anonyme Leistungsnachweise, mit denen weniger als 10 % der Lehrenden Erfahrungen machten.

Insgesamt sprechen diese Ergebnisse dafür, daß die traditionellen, ausschließlich frontalen Unterrichtsformen bei den befragten Lehrenden nicht mehr vorherrschen, sondern daß die meisten begonnen haben, neue Formen der Unterrichtsgestaltung in ihr Repertoire aufzunehmen. Die dargestellten Ergebnisse geben allerdings keinen Aufschluß darüber, in welchem Umfang die einzelnen Maßnahmen von den Lehrenden angewandt werden. Die Befunde stehen in Einklang mit der Selbsteinschätzung der Experimentierfreudigkeit der Lehrenden im Unterricht sowie mit dem allgemein relativ hoch eingestuften Interesse an Fragen der Unterrichtsgestaltung (vgl. Tabelle 23, Item 8 und 13).

Im folgenden werden die Ergebnisse nach Statusgruppen aufgeschlüsselt.

Tabelle 35: Von Hochschullehrern und wissenschaftlichen Mitarbeitern praktizierte Unterrichtsmethoden (Häufigkeiten und Prozentangaben)

Unterrichtsmethoden	Hochschullehrer		wissensch. Mitarbeiter	
	Anzahl	% der Gesamtzahl (N=40)	Anzahl	% der Gesamtzahl (N=84)
Planung einer Lehrveranstaltung gemeinsam mit Studenten	28	70 %	55	65 %
Diskussionsleitung durch Studenten	26	65 %	51	61 %
Arbeiten der Studenten in Kleingruppen	29	73 %	51	61 %
Gemeinschaftliche Ausarbeitungen mehrerer Studenten	30	75 %	45	54 %
Blockveranstaltungen	14	35 %	14	17 %
Veranstaltungskritik durch Studenten	32	80 %	67	80 %
Leistungsbewertung durch die Studenten	14	35 %	23	27 %
Anonyme Leistungsnachweise	5	13 %	4	5 %
Gemeinschaftliches Schreiben von Klausuren	5	13 %	12	14 %

Wie Tabelle 35 zeigt, sind die geschilderten Befunde keinesfalls darauf zurückzuführen, daß vorwiegend wissenschaftliche Mitarbeiter mit solchen Unterrichtsmaßnahmen Erfahrungen gemacht hätten. Einige der Maßnahmen wurden vergleichsweise sogar von mehr Hochschullehrern als wissenschaftlichen Mitarbeitern angewandt, z.B. Blockveranstaltungen und Kleingruppenarbeit. Diese Unterschiede sprechen aber nicht notwendig für eine geringere Experimentierfreudigkeit der wissenschaftlichen Mitarbeiter, sondern spiegeln vielleicht nur deren geringere Lehrtätigkeitsdauer wieder.

Während der Status offenbar eine unerhebliche Rolle für die Erfahrungen mit den Unterrichtsmethoden spielt, zeigen sich relativ große Unterschiede zwischen den Fächern (vgl. Tabelle 36).

Insgesamt gesehen haben durchweg weniger Lehrende der Rechtswissenschaften und mehr Lehrende der Erziehungswissenschaften als Germanisten die verschiedenen Unterrichtsmaßnahmen angewandt. Von den beiden Germanistik-Gruppen haben die Lehrenden der Neueren Abteilung mehr Erfahrungen mit den erfragten Maßnahmen als die Lehrenden der Älteren Abteilung.

Einige Ergebnisse weichen jedoch von dieser Rangfolge der Fächer ab. So haben die Erziehungswissenschaftler vergleichsweise weniger Erfahrungen mit Leistungsbewertung durch die Studenten selbst sowie mit gemeinschaftlichem Schreiben von Klausuren. Hierin äußert sich vermutlich die im Vergleich zu den anderen Fächern größere Abneigung der Erziehungswissenschaftler gegen Leistungskontrolle und -bewertung (vgl. dazu auch Abschnitt 2.24).

(Häufigkeits- und Prozentangaben)

Unterrichtsmethoden	Germanistik I Anzahl	% der Gesamtzahl (N=24)	Germanistik II Anzahl	% der Gesamtzahl (N=24)	Rechtswiss. Anzahl	% der Gesamtzahl (N=40)	Erziehungswiss. Anzahl	% der Gesamtzahl (N=36)
Planung einer Lehrveranstaltung mit Studenten	16	67 %	17	71 %	17	43 %	33	92 %
Diskussionsleitung durch Studenten	10	43 %	20	83 %	14	35 %	33	92 %
Arbeiten der Studenten in Kleingruppen	11	45 %	22	92 %	14	35 %	33	92 %
Gemeinschaftliche Ausarbeitungen mehrerer Studenten	8	33 %	21	88 %	12	30 %	34	94 %
Blockveranstaltungen	3	12 %	6	25 %	4	10 %	15	42 %
Veranstaltungskritik durch Studenten	19	79 %	23	96 %	24	60 %	33	92 %
Leistungsbewertung durch die Studenten	6	25 %	15	63 %	6	15 %	10	28 %
Anonyme Leistungsnachweise	2	8 %	0	0	3	8 %	4	11 %
Gemeinschaftliches Schreiben von Klausuren	5	21 %	4	17 %	7	18 %	1	3 %

3.2 Einstellungen zu Lehrverhalten ein Indikator für Dogmatismus?

Die in diesem Abschnitt dargestellten Ergebnisse beziehen sich auf die unter 1.6 dargestellten Hypothesen über Zusammenhänge zwischen den Einstellungen zu intrinsisch und extrinsisch motivierendem Lehrverhalten und anderen Merkmalen der Befragten. Sie lassen sich mit Ausnahme der das Alter betreffenden Hypothese aus der Dogmatismustheorie von ROKEACH 1960 ableiten. Die Ergebnisse sind in Tabelle 37 dargestellt.

Alter

Wie erwartet, lehnen Lehrende mit zunehmendem Alter intrinsisch motivierendes Unterrichtsverhalten stärker und extrinsisch motivierendes weniger ab (Hypothese 12).

Erklärt werden könnte dieses auf dem 1 % Niveau signifikante Ergebnis damit, daß Lehrende früher diese Einstellungen gelernt haben und sie nun - mit zunehmendem Alter - nicht mehr verlernen. Denn gerade partnerschaftliches, intrinsisch motivierendes Lehrverhalten ist vermutlich erst seit den Studentenunruhen um 1967 besonders populär geworden. Daß diese Einstellungen im Laufe der Zeit nicht geändert wurden, könnte zum einen an der relativen Stabilität einmal erworbener Einstellungen und Werthaltungen liegen (vgl. BLOOM 1971, 188 ff.); zum anderen könnte das Ergebnis durch eine geringere Veränderbarkeit von Einstellungen gerade bei zunehmendem Alter erklärt werden.

Hochschulpolitischer und hochschuldidaktischer Konservativismus

Den Zusammenhang zwischen hochschulpolitischem Konservativismus und den Einstellungen zum Lehrverhalten zeigen die Korrelationskoeffizienten für die Items 24 - 27 (vgl. Hypothese 5). Für alle Items ergaben

belle 37: Zusammenhang zwischen der Einstellung zu Lehrverhalten und anderen Merkmalen der Befragten (PRODUKT-MOMENT-KORRELATIONEN)

em .	Merkmale	r (Intrinsisch-Summenwert)	r (Extrinsisch-Summenwert)
	Alter	.35++	-.37++
	Beziehung von Wissenschaft und Politik	.42++	-.58++
	Hochschulpolitische Progressivität	.38++	-.32++
	Übereinstimmung mit dem "Bund demokratischer Wissenschaftler"	.32++	-.48++
	Übereinstimmung mit dem "Bund Freiheit der Wissenschaften"	-.43++	.63++
	Experimentierfreudigkeit im Unterricht	.15	-.09
	Didaktische Ausbildung für Lehrende	.33++	-.18
	Didaktische Fortbildung für die eigene Person	.35++	-.33++
	Interesse an Fragen der Unterrichtsgestaltung	.22++	-.23+
	Einfluß der Studenten auf das Verhalten des Lehrenden im Unterricht	.09	-.02
	Einfluß der Lehrenden auf die momentane Arbeitsbereitschaft der Studenten	.08	.00
	Langfristiger Einfluß der Lehrenden auf das Studienverhalten der Studenten	-.04	-.06
	Zufriedenheit mit dem eigenen Unterrichtsverhalten	-.27++	.21+
	Zufriedenheit der Studenten mit dem Unterrichtsverhalten	-.13	.22+
	Anrede mit dem Titel	-.54++	.53++
	Mangelnde Eignung der Studenten für das Studium	-.10	.03
	Interesse der Studenten am Studium	.01	.01
	Nicht genügend für das Studium arbeiten	-.24++	.19+
	Studenten, die die eigene Leistung unterschätzen	.23+	-.30++

erkungen: Das Ausmaß der Zustimmung mußten die Befragten auf einer Fünf-nkte-Skala angeben, wobei 1= sehr große Zustimmung, 5 = gar keine Zustimmung eutet. Für die Items 1-4 mußte der Prozentsatz der Studenten geschätzt wer-, für die die Aussage zutraf: 1 = fast alle; 5 = nur wenige.
dem 5% Niveau signifikante Ergebnisse sind mit +, auf dem 1% Niveau signi-ante mit ++ gekennzeichnet.

sich die erwarteten Signifikanzen (auf dem 1 % Niveau). Je konservativer ein Lehrender, d.h. für je geringer er den Zusammenhang zwischen Wissenschaft und Politik hält, je weniger hochschulpolitisch progressiv er sich einschätzt, je weniger er mit den vom "Bund demokratischer Wissenschaftler" vertretenen Auffassungen übereinstimmt und je mehr er den vom "Bund Freiheit der Wissenschaften" vertretenen Auffassungen zustimmt, desto weniger bejaht er intrinsisch motivierendes Lehrverhalten und desto günstiger schätzt er extrinsisch motivierendes ein. Erstaunlich ist, daß sogar die Selbsteinschätzung hinsichtlich eines so "verwaschenen" Kriteriums wie "hochschulpolitische Progressivität" recht gut differenziert.

Die Hypothese 6 über hochschuldidaktischen Konservativismus wird dagegen nicht hinsichtlich sämtlicher Kriterien bestätigt. Die globale Selbsteinschätzung der eigenen Experimentierfreudigkeit (Item 8) differenziert nicht zwischen Befragten mit unterschiedlichen Einstellungen zu intrinsisch und extrinsisch motivierendem Lehrverhalten. Erwartungsgemäß ergab sich dagegen: Je stärker eine didaktische Ausbildung für Lehrende bejaht, je mehr didaktische Fortbildung für die eigene Person gutgeheißen wird und je größer das Interesse an Fragen der Unterrichtsgestaltung ist, desto mehr wird intrinsisch motivierendes Lehrverhalten für günstig und extrinsisch motivierendes für ungünstig gehalten (Items 13, 17, 18). Hier sind fünf der sechs Korrelationen auf dem 1 % Noveau signifikant.

Auch für zwei der drei Verhaltenskriterien ergaben sich signifikante Zusammenhänge (drei davon auf dem 1 % Niveau; vgl. Tabelle 2 und 3): Lehrende, die schon eine ihrer Lehrveranstaltungen gemeinsam mit den Studenten planten oder Veranstaltungskritik durch-

führten, halten intrinsisch motivierendes Lehrverhalten für günstiger und extrinsisch motivierendes für ungünstiger als Lehrende, die keine Erfahrungen mit diesen Maßnahmen haben.

Warum sich gerade hinsichtlich der Experimentierfreudigkeit (Item 8) keine Zusammenhänge ergaben, ist mir nicht ganz einsichtig. Allerdings könnte das zuvor genannte Ergebnis darauf hinweisen, daß Experimentierfreudigkeit nur hinsichtlich spezifischer Verhaltensweisen mit hochschuldidaktischer Progressivität gleichzusetzen ist. So ergab sich auch kein erwartungsgemäßer Unterschied zwischen Lehrenden, die schon mal Leistungen der Studenten durch diese selbst bewerten ließen (vgl. Tabelle 2 und 3). Möglicherweise liegt das daran, daß die Leistungsbewertung durch die Studenten gar nicht der Selbsteinschätzung der Studenten dienen sollte (d.h. intrinsisch motivieren sollte), sondern mehr der Neugier des Dozenten, der im Anschluß daran vielleicht selbst seine Bewertungen (und Benotungen) abgab. Das könnte verallgemeinert bedeuten: nicht die Variabilität des Lehrverhaltens schlechthin geht mit Einstellungen zu partizipativem bzw. direktivem Lehrverhalten einher, sondern nur die Verwirklichung partizipativen Verhaltens.

Zusammenfassend läßt sich jedoch sagen, daß die Ergebnisse eher die Annahme eines "allgemeinen" statt eines spezifischen Konservativismus rechtfertigen.

Beurteilung der Studenten

Nur teilweise wird die Hypothese 7 bestätigt, daß je stärker Lehrende partizipatives Unterrichtsverhalten ablehnen und direktives bejahen, sie die Studenten desto negativer beurteilen.

Bestätigt wurde die Erwartung, daß der Prozentsatz der Studenten, die nicht genügend für ihr Studium arbeiten, desto höher geschätzt wird, je mehr intrinsisch motivierendes Lehrverhalten für ungünstig und extrinsisch motivierendes für günstig gehalten wird (Item 3). Dagegen wurde der erwartete Zusammenhang mit der Einschätzung von Studieneignung und Interesse am Studium nicht bestätigt (Items 1 und 2).

Denkbar ist, daß ein engerer Zusammenhang zwischen der Beurteilung des Arbeitseifers der Studenten und den Einstellungen zu Lehrverhalten besteht als zu den beiden anderen Kriterien. Denn den Studenten soll an der Hochschule etwas beigebracht werden; das geht nur, wenn diese auch für ihr Studium arbeiten. Und direktives, Druck ausübendes Lehrverhalten ist ja bekanntlich ein probates Mittel, den Arbeitseifer zu steigern. Es könnte deshalb sein, daß gerade die Lehrenden direktives Lehrverhalten stärker befürworten, die mit besonders faulen Studenten zu tun haben. Diese Interpretation spricht nicht für die Dogmatismustheorie, wohl dagegen die folgende: Es ist denkbar, daß Lehrende deshalb stärker direktives Unterrichtsverhalten bejahen, weil sie die Studenten für fauler halten als andere Lehrende, d.h. sie hätten eine negativer gefärbte Wahrnehmung. Träfe dieser Zusammenhang zu, wäre allerdings nicht einsichtig, warum kein Zusammenhang zwischen der Einstellung zu Lehrverhalten und den beiden übrigen Kriterien gefunden wurde.

Es gibt allerdings Gründe für einen verminderten Zusammenhang aller drei Kriterien mit den Einstellungen zu Lehrverhalten. Die Befragten sollten nämlich die Studenten ihrer Lehrveranstaltungen, nicht die ihres Fachs beurteilen. Zumindest in den Rechtswissenschaften und in der Germanistik haben Ordinarien in Seminaren im wesentlichen nur mit von ihnen ausgewählten,

überdurchschnittlich motivierten und qualifizierten Studenten zu tun. Hier könnten zwei Tendenzen interferieren: Die mit höherem Alter und Status einhergehende direktivere Einstellung wirkt sich nicht auf die Beurteilung der Studenten aus, da die Lehrenden mit in bezug auf die zu beurteilenden Merkmale unrepräsentativen Studenten zu tun haben.

Sensitivität für Schwierigkeiten der Studenten

Es bestätigte dagegen sich die Hypothese 1, daß je weniger partizipativ die Einstellungen zu Lehrverhalten sind, desto geringer die Sensitivität für Schwierigkeiten der Studenten, d.h. desto geringer wird der Anteil der Studenten geschätzt, die ihre eigene Leistung unterschätzen (Item 4).

Allerdings könnte auch dieses Ergebnis darauf zurückzuführen sein, daß Befragte mit mehr direktiven Unterrichtskonzepten zumeist ältere, statushohe Lehrende sind, die in ihren Seminaren nicht mehr mit unsicheren Studienanfängern, sondern vermehrt mit hochschulsozialisierten Studenten zu tun haben.

Einfluß auf die Studenten

Nicht bestätigt wurde die Vermutung (Hypothese 3), daß je stärker intrinsisch motivierendes Lehrverhalten abgelehnt und extrinsisch motivierendes bejaht wird, für desto größer der Einfluß der Lehrenden auf die Studenten gehalten wird (Items 21, 22).

Gründe dafür können die schriftlichen wie mündlichen Kommentare der Lehrenden während der Befragung verdeutlichen. Ein Teil der Befragten, der sich selbst großen Einfluß auf die Studenten zuschrieb, tat dies bedauernd. Er führte seinen Einfluß auf die Unsicherheit und Autoritätsfixierung der Studenten zurück.

Es ist daher denkbar, daß sowohl Lehrende mit besonders hohen wie besonders niedrigen Intrinsisch- und Extrinsisch-Summenwerten den Einfluß der Lehrenden auf die Studenten relativ hoch einschätzten.

Betonung des eigenen Status'

Die Erwartungen hinsichtlich einer stärkeren Betonung des eigenen Status', je mehr intrinsisch motivierendes Lehrverhalten abgelehnt und extrinsisch motivierendes bejaht werden, ließ sich zum Teil bestätigen (Hypothese 2).

Hypothesengemäß ergab sich ein auf dem 1 % Niveau signifikanter Zusammenhang zwischen den Einstellungen zu intrinsisch und extrinsisch motivierendem Lehrverhalten und der Befürwortung, Lehrende mit ihrem Titel anzureden (Item 10). Dieses Merkmal korreliert vergleichsweise hoch (-.54 bzw. .53) mit den Einstellungen zu Lehrverhalten.

Es konnte dagegen kein Zusammenhang zwischen der Einstellung zu Lehrverhalten und dem mutmaßlichen Einfluß der Studenten auf das Verhalten der Lehrenden nachgewiesen werden (Item 23). Hier mag eine ähnliche Begründung zutreffen wie für den fehlenden Zusammenhang zwischen der Einstellung zu Lehrverhalten und dem vermuteten Einfluß der Lehrenden auf die Studenten: Ein Teil der Lehrenden könnte geringen Einfluß der Studenten attestiert haben, da er sich selbst die wichtigste Rolle für den Ablauf der Lehrveranstaltungen zuschreibt; ein anderer mag geringen Einfluß der Studenten vermuten, weil deren erwünschte Partizipation aufgrund von Konsumhaltung und wegen ungünstiger äußerer Umstände (z.B. großer Teilnehmerzahlen in den Lehrveranstaltungen) verhindert wird. Diese Interpretation wird ebenfalls durch schriftliche Kommentare der Befragten zu diesem Item nahegelegt.

Selbstgefälligkeit

Bestätigt wurde (hinsichtlich dreier von vier Kriterien) die Erwartung, daß je weniger partizipativ und je direktiver die Einstellungen zu Lehrverhalten, desto größer die Selbstgefälligkeit der Lehrenden (Hypothese 4), d.h. desto zufriedener sind sie mit ihrem eigenen Verhalten im Unterricht und desto größer schätzen sie auch die Zufriedenheit der Studenten mit ihrem Lehrverhalten ein (Items 6 und 7).

Zu prüfen wäre allerdings, ob die größere Selbstzufriedenheit der Lehrenden auf tatsächliche Unterschiede in der Qualität des Lehrens bzw. in der Zufriedenheit der Studenten zurückzuführen ist oder ob es sich tatsächlich um Unterschiede in der Selbstwahrnehmung handelt. Die Vermutung wahrnehmungsbedingter Unterschiede der Bewertung des eigenen Lehrverhaltens wird jedoch indirekt durch ein fachspezifisches Ergebnis gestützt: Vergleichsweise am zufriedensten mit dem eigenen Lehrverhalten waren die Rechtswissenschaftler, von denen - verglichen mit den Lehrenden der übrigen Fächer - ein geringerer Prozentsatz Veranstaltungskritik mit den Studenten durchführte und mit diesen über didaktische Fragen diskutierte (vgl. 3.17 und 3.18). Es könnte daher sein, daß die Lehrenden deshalb zufriedener sind, weil sie weniger Rückmeldung über ihr Verhalten im Unterricht bekommen.

Konfession

Gemäß der Dogmatismustheorie von ROKEACH ist zu erwarten, daß die Konfessionslosen stärker als die konfessionell Gebundenen und die Protestanten stärker als die Katholiken intrinsisch motivierendes Unterrichtsverhalten bejahen und extrinsisch motivierendes ablehnen (Hypothesen 8a und 8b).

Tabelle 38: Vergleich der Intrinsisch- und Extrinsisch-Summenwerte von evangelischen, katholischen und konfessionslosen Lehrenden (t-Test für unabhängige Stichproben)

Gruppenvergleich	x_1	x_2	s_1	s_2	df	t
Evangel. - Kathol.:						2.33*
Intrinsisch-Summenwert	37.68	36.00	8.33	8.22	65	
Extrinsisch-Summenwert	64.59	66.85	8.66	10.07		1.99*
Kathol. - keine Konf.:						
Intrinsisch-Summenwert	36.00	33.30	8.22	4.24	34	3.14**
Extrinsisch-Summenwert	66.85	68.80	10.07	4.13		2.15*
Evangel. - keine Konf.:						
Intrinsisch-Summenwert	37.68	33.30	8.33	4.24	49	5.54**
Extrinsisch-Summenwert	64.53	68.80	8.66	4.13		5.33**

Anmerkungen: * bedeutet signifikant auf dem 5 % Niveau, ** bedeutet signifikant auf dem 1 % Niveau (jeweils für einseitige Fragestellung). t muß für df = 34 und df = 49 mindestens 1.68, für df = 65 mindestens 1.67 betragen, um auf dem 5 % Niveau und mindestens 2.44 bzw. 2.41, 2.39 betragen, um für df = 34, 49 und 65 auf dem 1 % Niveau signifikant zu sein.

Tabelle 38 zeigt, daß diese Erwartung sich für den Vergleich beider Konfessionsgruppen mit den Konfessionslosen bestätigt, mit einer Ausnahme sogar signifikant auf dem 1 % Niveau. Allerdings muß hierzu relativierend angemerkt werden, daß die Konfessionslosen gerade bei den Erziehungswissenschaftlern überrepräsentiert sind (vgl. Tabelle 39), die ohnehin stärker als die Angehörigen der übrigen Fächer intrinsisch motivierendes Lehrverhalten befürworten und extrinsisch motivierendes ablehnen (vgl. 3.3).

Tabelle 39: Anzahl der Befragten pro Konfession und Fach

Konfession	Germanistik I	Germanistik II	Rechtswiss.	Erziehungsw.	Summe
Evangelisch	6	8	16	11	41
Katholisch	6	5	11	4	26
Keine Konfession	1	1	2	6	10
Sonstige	1	-	-	-	1
	14	14	29	21	78*

* Die niedrige Gesamtzahl im Vergleich zur Größe der Gesamtstichprobe (N = 124) ergibt sich dadurch, daß nicht für alle Lehrenden Angaben über die Konfession vorlagen.

Die Vergleiche der evangelischen und katholischen Lehrenden ergeben dagegen einen erwartungskonträren Unterschied: Die Katholiken bejahen intrinsisch motivierende Maßnahmen stärker und lehnen extrinsisch motivierende Maßnahmen mehr ab als die Protestanten. Dieser Unterschied könnte darauf zurückzuführen sein, daß die hier untersuchten Katholiken nicht repräsentativ für die Gesamtheit der Katholiken sind.

Katholiken sind an der Hochschule unterrepräsentiert. Diesen Trend zeigt sowohl Tabelle 39 als auch die Untersuchung von PROSS, BOETTICHER & LAUBSCH 1970 auf. Es ist daher denkbar, daß diejenigen, die von den Katholiken untypischerweise den Sprung in die Reihen der Lehrenden schafften, sich von den übrigen Katholiken unterscheiden.

Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse von 3.2

In diesem Abschnitt wurden Hypothesen überprüft, die aus der Dogmatismustheorie und -empirie abgeleitet wurden. Einstellungen zu intrinsisch und extrinsisch motivierendem (d.h. zu partizipativem und direktivem) Lehrverhalten wurden als Indikator für Dogmatismus betrachtet und deren Beziehung zu anderen Merkmalen der Befragten untersucht.

Fast alle Hypothesen konnten - zumindest hinsichtlich einiger Kriterien - bestätigt werden. Im einzelnen ergaben sich folgende Zusammenhänge: Erwartungsgemäß wird intrinsisch motivierendes Lehrverhalten desto weniger und extrinsisch motivierendes desto stärker bejaht, je älter die Lehrenden sind (auf dem 1 % Niveau signifikant).

Hypothesengemäße, recht konsistente Zusammenhänge zeigten sich auch zwischen der Einstellung zu Lehrverhalten und allen vier Kriterien der hochschulpolitischen Einstellung. Je direktiver und je weniger partizipativ die Einstellungen zu Lehrverhalten sind, als desto hochschulpolitisch konservativer erweisen sich die Lehrenden. Ein Zusammenhang in gleicher Richtung ließ sich auch hinsichtlich mehrerer (jedoch nicht aller) Kriterien für hochschuldidaktischen Konservativismus bestätigen. Bestätigt wurden ebenfalls

die Annahmen, daß Lehrende desto weniger sensitiv für Schwierigkeiten der Studenten und daß sie desto selbstgefälliger sind, je stärker sie partizipatives Lehrverhalten ablehnen und direktives bejahen. Ebenso ließ sich der mehrfach gefundene Zusammenhang zwischen Dogmatismus und Konfessionszugehörigkeit bzw. -losigkeit bestätigen. Konfessionsgebundene Lehrende zeigten direktivere und weniger partizipative Einstellungen zu Lehrverhalten als konfessionslose.

Dagegen ergab sich ein erwartungskonträrer Unterschied zwischen Katholiken und Protestanten. Die befragten Katholiken hatten weniger direktive und mehr partizipative Einstellungen als die befragten Protestanten. Dieser Unterschied könnte darauf zurückzuführen sein, daß die befragten Katholiken unrepräsentativ waren. Uneinheitliche Befunde ergaben sich hinsichtlich der Beurteilung der Studenten. Es wurde erwartet, daß je weniger intrinsisch motivierendes und je stärker extrinsisch motivierendes Lehrverhalten bejaht wurde, desto negativer wurden die Studenten beurteilt. Ein solcher Zusammenhang ließ sich nur hinsichtlich der Beurteilung des Fleißes der Studenten, nicht jedoch in bezug auf Studieneignung und Interesse für das Studium bestätigen. Der erwartungsgemäße Zusammenhang läßt sich dadurch erklären, daß gerade direktives und wenig partizipatives Lehrverhalten im Vergleich zu den beiden anderen Kriterien besonders funktional für den Fleiß der Studenten ist.

Uneinheitliche Ergebnisse wurden auch hinsichtlich der Betonung des eigenen Status gefunden. Ein recht enger, erwartungsgemäßer Zusammenhang zeigte sich zwischen mehr direktiven und weniger partizipativen Unterrichtskonzepten und einer stärkeren Befürwortung der Anrede von Lehrenden mit ihrem Titel. Dagegen

ergab sich kein Zusammenhang mit der Beurteilung des studentischen Einflusses auf das Verhalten des Lehrenden im Unterricht.

Nur eine Hypothese konnte hinsichtlich keines Kriteriums bestätigt werden. Ich hatte erwartet, daß je mehr intrinsisch motivierendes Lehrverhalten für günstig und extrinsisch motivierendes für ungünstig gehalten würde, desto größer der Einfluß der Lehrenden auf die Studenten geschätzt würde. Dieser nicht-bestätigte Zusammenhang wurde damit erklärt, daß die gewählten Operationalisierungen inadäquat waren. Deshalb kann ein potentiell vorhandener Zusammenhang durch gegenläufige Tendenzen aufgehoben worden sein.

Betrachtet man die Ergebnisse insgesamt, so bestätigen sie die in der Einleitung der Arbeit geäußerte Vermutung: Einstellungen zu intrinsisch und extrinsisch motivierendem Lehrverhalten sind offenbar keine isolierten Merkmale von Lehrenden, sondern Teil eines sehr komplexen Einstellungsgefüges.[1] Dafür spricht ebenfalls, daß sich Zusammenhänge zwischen recht heterogenen Merkmalen wie Einstellung zu Lehrverhalten und Sensitivität für Schwierigkeiten der Studenten, Selbstgefälligkeit und dem Befürworten der Anrede mit Titel nachweisen ließen. Die Komplexität der Zusammenhänge zwischen den einzelnen Variablen bedingt vermutlich, daß sich nur niedrige bis mittelhohe Korrelationskoeffizienten ergaben (r = maximal .63).

Es soll nun überlegt werden, inwieweit sich die Dogmatismustheorie als tragfähig erwiesen hat, um Zusammenhänge zwischen der Einstellung zu partizipativem und direktivem Lehrverhalten und anderen Merkmalen der Befragten zu erklären. Die relativ große Zahl erwartungsgemäßer Korrelationen rechtfertigt meines Erachtens den Versuch, die Einstellungen zu intrinsisch

1) Vgl. auch die Interkorrelationsmatrix der Zusatz-Items im Anhang, Tabelle 15.

und extrinsisch motivierendem Lehrverhalten als Indikator für Dogmatismus anzusehen. Es ist durchaus denkbar, daß sich bei günstigeren Untersuchungsbedingungen noch prägnantere Ergebnisse zugunsten der Dogmatismustheorie finden ließen, z.B. wenn die Güte der Einstellungsskalen verbessert würde. Die gefundenen Zusammenhänge sind möglicherweise auch deshalb geringer ausgefallen, weil die zugrunde liegenden Operationalisierungen wegen des geplanten Explorationscharakters dieser Untersuchung nicht speziell auf die Annahmen der Dogmatismustheorie hin gewählt wurden.

Allerdings erfordert gerade die Komplexität der Zusammenhänge eine vorsichtige Interpretation der Ergebnisse. Einige Befunde lassen sich durchaus anders als im Sinne der Dogmatismustheorie deuten. Im Rahmen dieser Untersuchung läßt sich allerdings nicht abschätzen, ob diese alternativen Interpretationen angemessener sind.

Einige Ergebnisse sprechen meines Erachtens für die von einigen Autoren geforderte und den Hypothesen zugrunde gelegte Relativierung der Dogmatismustheorie: Nicht die Struktur der Denkprozesse einer Person allein beeinflußt die Beurteilung von Informationen, Personen und Institutionen gemäß der Übereinstimmung mit den eigenen Auffassungen, sondern auch der Inhalt ihrer Einstellungen und Meinungen. Diese Vermutung wird jedenfalls auch durch die Korrelationen zwischen der Einstellung zu Lehrverhalten und dem Grad der Übereinstimmung mit den vom "Bund Freiheit der Wissenschaften" und vom "Bund demokratischer Wissenschaftler" vertretenen Auffassungen. Im Sinne von ROKEACH wäre zu erwarten, daß je extremer direktiv und je weniger partizipativ die Einstellungen zu Lehrverhalten sind, die beiden Bünde desto extremer (positiv oder negativ)

beurteilt würden. Die Zusammenhänge zwischen der Beurteilung des Lehrverhaltens und der Auffassungen der beiden hochschulpolitischen Gruppen hätten sich dann vermutlich aufgehoben. Dagegen ergab sich ja in dieser Untersuchung ein eindeutiger Zusammenhang: Je direktiver und je weniger partizipativ die Einstellungen zu Lehrverhalten, desto konservativer die hochschulpolitischen Einstellungen. Dies Ergebnis ist insofern einleuchtend, als sich durchaus inhaltliche Parallelen zwischen mehr direktiven und weniger partizipativen Einstellungen zu Lehrverhalten und den vom "Bund demokratischer Wissenschaftler" bzw. "Bund Freiheit der Wissenschaften" vertretenen Studienkonzepten aufweisen lassen.[1)]

Dies Ergebnis muß allerdings nicht gegen die Theorie von ROKEACH sprechen, sondern es bedeutet unter Umständen nur, daß sowohl seine als auch die hier verwendete Einstellungs-Skala nicht den von ROKEACH definierten strukturellen Dogmatismus messen; statt dessen entsprechen sie vielleicht eher dem auf Einstellungsinhalte bezogenen Konzept der "autoritären Persönlichkeit".

Zusammenfassend läßt sich jedoch sagen, daß sich die persönlichkeitsorientierte Theorie von ROKEACH - inclusive ihrer Relativierungen - als ein brauchbares Konzept für die Untersuchung von Einstellungen zu intrinsisch und extrinsisch motivierendem Lehrverhalten erwiesen hat.

---

1) In der Satzung des "Bundes demokratischer Wissenschaftler" wird z.B. explizit die Mit- und Selbstbestimmung gefordert.

3.3 Umgebungsspezifische Einstellungen zu Lehrverhalten?

Die in diesem Abschnitt dargestellten Ergebnisse beziehen sich auf Hypothesen, die aus den lerntheoretischen Ansätzen einer Dogmatismustheorie abgeleitet wurden (vgl. 1.6).

Fachspezifische Einstellungen zu Lehrverhalten?

Hypothesengemäß (Hypothese 9) unterscheiden sich die Fächergruppen hinsichtlich ihrer Bevorzugung intrinsisch motivierender (signifikant auf dem 5 % Niveau) und extrinsisch motivierender (signifikant auf dem o.1 % Niveau) Unterrichtsmaßnahmen (vgl. Tabelle 40). Betrachtet man die mittleren Intrinsisch- und Extrinsisch-Summenwerte jeder Fachgruppe, so ergibt sich jeweils die gleiche Rangfolge: Am meisten bejahen die Erziehungswissenschaftler intrinsisch motivierendes Lehrverhalten, während sie extrinsisch motivierendes am stärksten ablehnen, gefolgt von den Germanisten der Neueren Abteilung (II), dann den Germanisten der Älteren Abteilung (I) und schließlich den Rechtswissenschaftlern (vgl. Tabelle 16 und 17 im Anhang).

Diese Rangfolge tritt bei den mittleren Summenwerten der Fächergruppen allerdings unterschiedlich prägnant zutage. Extrinsisch motivierende Maßnahmen werden beinahe gleich stark von den Germanisten der Neueren Abteilung und den Erziehungswissenschaftlern abgelehnt, jedoch intrinsisch motivierende nicht in gleichem Maße bejaht. Auffallend ist auch die durch die vergleichsweise höchste Standardabweichung zum Ausdruck kommende Urteilsheterogenität innerhalb der Gruppe der Rechtswissenschaftler.

Tabelle 40: Fachunterschiede in der Beurteilung von intrinsisch und extrinsisch motivierendem Lehrverhalten (Rangvarianzanalyse nach KRUSKAL & WALLIS für unabhängige Stichproben)

Item	df	intrinsisch	extrinsisch
A	3	2.44	5.48
B	3	11.81++	11.40++
C	3	3.98	4.78
D	3	8.50+	19.32+++
E	3	4.36	3.47
F	3	25.25+++	18.70+++
G	3	1.33	3.31
H	3	2.76	2.55
I	3	9.15+	6.50
K	3	7.49	4.03
L	3	1.37	6.84
M	3	3.88	1.41
N	3	6.43	6.00
O	3	10.11+	3.90
P	3	15.16++	4.28
Q	3	4.05	1.98
R	3	1.88	4.59
S	3	4.55	17.80+++
Summen-wert	3	8.63+	22.71+++

Anmerkungen: Nach SACHS 1969, 304 kann die χ^2-Tabelle benutzt werden, wenn n = 5 und k (das ist die Anzahl der Fächer) = 4. Bei zweiseitiger Fragestellung muß χ^2 nach der Tabelle von CLAUSS & EBNER 1971, 344 mindestens 7.81 bzw. 11.3 oder 16.3 betragen, um auf dem 5 % bzw. 1 % oder 0.1 % Niveau signifikant zu sein. Auf dem 5 % Niveau signifikante Ergebnisse sind mit +, auf dem 1 % Niveau signifikante Ergebnisse mit ++ und auf der 0.1 % Niveau signifikante Ergebnisse mit +++ gekennzeichnet.

Fachunterschiede äußern sich besonders deutlich (signifikant auf dem 1 % bzw. 0.1 % Niveau) bei den Beurteilungen einzelner Items (vgl. Tabelle 40, Items B, D, F, P und S).

So beurteilen Germanisten der Älteren Abteilung und Erziehungswissenschaftler verglichen mit den Germanisten der Neueren Abteilung und den Rechtswissenschaftlern es als ungünstiger, wenn Klausuren nachgesehen und die vorgekommenen Schwierigkeiten von dem Lehrenden im Plenum besprochen werden (B, intrinsisch). Erziehungswissenschaftler und Germanisten der Neueren Abteilung halten es für weniger günstig als Rechtswissenschaftler und Germanisten der Älteren Abteilung, wenn Klausuren nachgesehen und mit Hilfe eines Punktsystems der Rang der Leistung des einzelnen innerhalb der Gruppe der Studenten angegeben wird (B, extrinsisch).

Erziehungswissenschaftler und Germanisten der Neueren Abteilung halten es ebenfalls für ungünstiger als die Rechtswissenschaftler und die Germanisten der Älteren Abteilung, wenn der Lehrende im Seminar eine Diskussion über einen nicht-vorgesehenen Themenbereich unterbricht und zum eigentlichen Thema übergeht (D, extrinsisch). Für besonders günstig halten die Erziehungswissenschaftler, für etwa gleich günstig halten die beiden Germanistengruppen und für am wenigsten günstig halten die Rechtswissenschaftler, wenn Erstsemester bei der Einführung in das Studienfach Einfluß auf die Auswahl des Unterrichtsstoffes nehmen können (F, intrinsisch). Der Hinweis für Erstsemester, daß die Einführung in das Studienfach für die Prüfung wichtig ist, wird von den Germanisten der Neueren Abteilung und den Erziehungswissenschaftlern für ungünstiger gehalten als von den Rechtswissenschaftlern und Germanisten der Älteren Abteilung (F, extrinsisch).

Eine Stellungnahme der Kandidaten des Abschlußexamens zur eigenen Prüfungsleistung bei deren Bewertung, halten die Erziehungswissenschaftler für vergleichsweise am günstigsten; danach folgen die Germanisten der Neueren Abteilung, dann die der Älteren Abteilung und schließlich die Rechtswissenschaftler (P, intrinsisch).

Als Rückmeldung für die Studenten über ihr Können in einem Spezialgebiet halten die Erziehungswissenschaftler eine benotete Klausur für am wenigsten günstig; es folgen die Germanisten der Neueren Abteilung, dann die der Älteren Abteilung. Die Rechtswissenschaftler beurteilen die Auswirkungen am günstigsten (S, extrinsisch).

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die Ergebnisse einen relativ einheitlichen Trend innerhalb der Fächer widerspiegeln. Erziehungswissenschaftler und Germanisten der Neueren Abteilung lehnen die kontrollierende Rolle des Lehrenden als Bewerter von Leistungen stärker als die Germanisten der Älteren Abteilung und die Rechtswissenschaftler ab; sie bejahen dagegen mehr als die Vertreter der beiden anderen Fächer eine Hilfestellung für die Selbsteinschätzung der eigenen Leistung durch die Studenten. Erziehungswissenschaftler und Germanisten der Neueren Abteilung lehnen auch die lenkende Rolle des Lehrenden stärker ab und befürworten mehr als die beiden anderen Fachgruppen ein Lehrverhalten, das den Studenten ermöglicht, ihre eigenen Interessen zu artikulieren und im Seminar zu verwirklichen.

Diese Ergebnisse sprechen insgesamt für die "differential learning" Theorie, da sie belegen, daß mit einer spezifischen sozialen Umgebung in den Fachbe-

reichen eine unterschiedliche Einstellung zu Lehrverhalten gekoppelt ist. Es scheint sogar, daß die geäußerten Einstellungen, die in den Fächern übliche Unterrichtspraxis widerspiegeln (vgl. 2.24). Denkbar ist, daß die geäußerten Einstellungen eine bloß verbale Anpassung an fachspezifische Normen darstellen. Obwohl diese Ergebnisse im Sinne der "differential learning" Theorie zu deuten sind, bleibt noch ungeklärt, ob die Einstellungen der Lehrenden durch die äußeren Bedingungen in ihren Fächern beeinflußt wurden, oder ob die Lehrenden aufgrund schon vorher vorhandener Persönlichkeitsmerkmale ausgelesen wurden und diese fachspezifischen Bedingungen erst selbst geschaffen haben.

Als weitere Interpretation ist möglich, daß die zutage getretenen Unterschiede zwischen den Fächern auf die schon erwähnte unterschiedliche Struktur des Lehrkörpers der verschiedenen Fächer zurückzuführen sind.

Status

Es wurde erwartet, daß statushohe Lehrende, d.h. Hochschullehrer stärker als statusniedrige, d.h. wissenschaftliche Mitarbeiter intrinsisch motivierendes Lehrverhalten ablehnen und extrinsisch motivierendes befürworten (Hypothese 10).

Tabelle 18 und 19 im Anhang mit den Mittelwerten für die Summenwerte der beiden Gruppen zeigen die erwarteten Unterschiede. Allerdings ließ sich statistisch (mittels U-Test) nur der Unterschied zwischen den Extrinsisch-Summenwerten sichern (vgl. Tabelle 41). Betrachtet man die U-Werte für die einzelnen Items, so zeigt sich nur für Item S (extrinsisch) ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Statusgruppen.

Tabelle 41: U-Werte für Hochschullehrer und wissenschaftliche Mitarbeiter nach dem Rangplatz-Test von MANN & WHITNEY

Item	U-Wert Intrinsisch	U-Wert Extrinsisch
A	1.20	0.19
B	-0.50	1.14
C	0.00	0.68
D	-1.09	1.13
E	-0.84	1.48
F	-0.85	0.73
G	0.29	0.48
H	-1.17	1.43
I	-0.34	-0.46
K	1.00	0.09
L	-1.00	1.20
M	-1.37	1.05
N	0.50	-0.54
O	0.87	0.86
P	-0.65	1.54
Q	-0.38	0.59
R	0.67	0.27
S	-0.36	1.82 +
Summenwert	-0.51	2.04 +

Anmerkungen: Nach der Tabelle von SACHS 1969, 216 muß bei einseitiger Fragestellung zumindestens 1.64 betragen, um auf dem 5 % Niveau signifikant zu sein und muß mindestens 2.33 betragen, um auf dem 1 % Niveau signifikant zu sein.
Auf dem 5 % Niveau signifikante Ergebnisse sind mit + gekennzeichnet.

Dieses besagt: Wenn Studenten Rückmeldung über ihren Leistungsstand gegeben werden soll, halten es die Hochschullehrer für günstiger als die wissenschaftlichen Mitarbeiter, eine benotete Klausur zu schreiben.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß mit dem Status eines Lehrenden zwar tendenziell eine bestimmte Einstellung zu Lehrverhalten einhergeht. Dieser Unterschied kann außer auf statusbedingte Lernprozesse auch auf die Korrelation von Status und Alter zurückzuführen sein. Insgesamt scheint der Status für die zugrunde liegende Stichprobe kein besonders relevantes Unterscheidungskriterium für die Einstellung zu Lehrverhalten zu sein. Dafür spricht auch die in den Varianzen zum Ausdruck kommende Urteilsstreuung innerhalb der Gruppe der Hochschullehrer. Grund dafür könnte sein, daß im Sinne der "differential learning" Theorie spezifischere soziale Einflüsse als die durch den Status bedingten eine größere Rolle spielen, z.B. fachbereichsbezogene und daß dadurch statusbedingte Effekte aufgehoben werden. Es ist denkbar, daß bei größerer fachbedingter Heterogenität der Lehrenden oder bei der Analyse eines einzelnen Fachs ebenfalls prägnantere Ergebnisse wie die von KEIL & PIONTKOWSKI 1973, 87 gefunden worden wären, die ähnliche Einstellungen wie ich erfragten. Die Autoren erhielten für eine Stichprobe von Lehrenden aus 14 verschiedenen Fachbereichen auf dem 1 % Niveau signifikante Korrelationen zwischen Status und mittels Fragebogen und freier Interviews gewonnenen Einstellungen wie "autoritäres Verhältnis zu Studenten" (.40), "Gewährung von Autonomie gegenüber Studenten" (-.34) und "strenge Wertmaßstäbe an die Leistungen legen" (.36).

Teilnehmerzahlen in Lehrveranstaltungen

Es wurde erwartet, daß Lehrende, die mit großen Studentenzahlen zu tun haben, extrinsisch motivierendes Unterrichtsverhalten weniger und intrinsisch motivierendes stärker ablehnen als Lehrende, die weniger Studenten in ihren Veranstaltungen haben (Hypothese 11).

Tabelle 42: Zusammenhang zwischen der Einstellung zu Lehrverhalten und der durchschnittlichen Teilnehmerzahl in Seminaren und Übungen (Produkt-Moment-Korrelationen)

	durchschnittliche Teilnehmerzahl in Seminaren (N = 91)	Übungen (N = 45)
Intrinsisch-Summenwert	-.21+	.17
Extrinsisch-Summenwert	.38++	-.10

Anmerkungen: Aus ablochtechnischen Gründen wurde die durchschnittliche Teilnehmerzahl folgenden Kategorien zugeordnet und entsprechend die Summenwerte mit den Kennziffern der Kategorien korreliert:
1 = bis zu 10 Teilnehmer; 2 = 11 - 20;
3 = 21 - 30; 4 = 31 - 60; 5 = 61 - 100;
6 = 101 - 150; 7 = 151 - 250;
8 = 251 - 400; 9 = über 400 Teilnehmer.

Die mit + gekennzeichneten Korrelationskoeffizienten sind auf dem 5 % Niveau, die mit ++ gekennzeichneten auf dem 1 % Niveau signifikant.

Teilnehmerzahl in Lehrveranstaltungen und Einstellung zu Unterrichtsverhalten korrelieren den Hypothesen entgegengerichtet: Je größer die Teilnehmerzahl in den Seminaren eines Lehrenden, desto stärker bejaht er

intrinsisch motivierendes Unterrichtsverhalten und desto mehr lehnt er extrinsisch motivierendes ab. Kein signifikanter Zusammenhang ergab sich dagegen zwischen der Teilnehmerzahl der Übungen und der Einstellung zum Lehrverhalten.

Was können die Gründe für dieses Ergebnis sein? Es ist denkbar, daß mehr oder weniger veränderliche Umweltbedingungen, wie in diesem Fall die Teilnehmerzahl keine erhebliche Bedeutung für den erwarteten Zusammenhang mit den Einstellungen zu Lehrverhalten haben.

Daß für die Teilnehmerzahl in Seminaren ein den Erwartungen entgegengesetzter Zusammenhang beobachtet wurde, mag darauf zurückzuführen sein, daß große Teilnehmerzahlen in der Germanistik wie in der Rechtswissenschaft vor allem den Angehörigen des Mittelbaus vorbehalten sind, während die Habilitierten überwiegend exclusive Seminare mit kleinen Teilnehmerzahlen halten. Außerdem haben gerade die Erziehungswissenschaftler extrem viele Studenten in ihren Veranstaltungen. Möglich ist auch, daß Veranstaltungen von Lehrenden einen desto größeren Zulauf von Studenten haben, für je ungünstiger die Lehrenden extrinsisch motivierende und für je günstiger sie intrinsisch motivierende Unterrichtsmaßnahmen halten.
Schließlich können die Ergebnisse auch dadurch beeinflußt worden sein, daß die gewählte Operationalisierung für die Teilnehmerzahl in den Lehrveranstaltungen nicht optimal war: 1. wurden nur die Teilnehmerzahlen des unmittelbar vorangegangenen Semesters erfragt, 2. wurde über die verschiedenen Seminar- bzw. Übungsveranstaltungen eines Lehrenden hinweg die durchschnittliche Teilnehmerzahl berechnet und 3. wurde bei der Berechnung eine Verschlüsselungsform gewählt, die die Informationen weiter "vergröberte" und bei der zudem keine gleich großen Klassen gebildet wurden.

Zusammenfassung und Diskussion von 3.3

In diesem Abschnitt werden einige Hypothesen überprüft, die aus dem lerntheoretischen Ansatz einer Dogmatismustheorie abgeleitet wurden. Es wurde untersucht, ob sich Zusammenhänge zwischen der Einstellung zu intrinsisch und extrinsisch motivierendem Lehrverhalten und Merkmalen der Umgebung, d.h. bestimmten Umweltbedingungen der Lehrenden aufzeigen lassen.

Von den untersuchten Umgebungsmerkmalen erwies sich die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Fach als Unterscheidungskriterium für die Einstellungen zu Lehrverhalten am bedeutsamsten: Intrinsisch motivierendes Lehrverhalten wird am günstigsten und extrinsisch motivierendes am ungünstigsten von den Erziehungswissenschaftlern beurteilt - gefolgt von den Germanisten der Neueren Abteilung. Weniger günstig beurteilen die Germanisten der Älteren Abteilung intrinsisch motivierendes Lehrverhalten und entsprechend günstiger extrinsisch motivierendes. Am ungünstigsten von allen Fächern beurteilen die Rechtswissenschaftler partizipatives und am günstigsten direktives Lehrverhalten.

Erwartungsgemäße, wenn auch nicht so prägnante Zusammenhänge zeigten sich auch hinsichtlich der Rolle der Lehrenden innerhalb der Hochschule: Hochschullehrer halten intrinsisch motivierendes Lehrverhalten für etwas ungünstiger und extrinsisch motivierendes für etwas günstiger als die Angehörigen des Mittelbaus.

Dagegen ließen sich keine erwartungsgemäßen Zusammenhänge zwischen der Einstellung zu Lehrverhalten und der Teilnehmerzahl in Lehrveranstaltungen aufweisen. Dies Ergebnis warf die Frage auf, ob nicht mehr als augenblickliche, situative Umgebungsbedingungen eher langfristigere Umwelteinflüsse für die Einstellung

zu direktivem und partizipativem Lehrverhalten bedeutsam sind.

In dieser Untersuchung konnten insgesamt nur wenige, aus dem lerntheoretischen Ansatz einer Dogmatismustheorie ableitbare Hypothesen überprüft werden. Die beiden erwartungsgemäß gefundenen Zusammenhänge können auch anders als mit lerntheoretischen Annahmen erklärt werden. Deshalb ist aufgrund dieser Ergebnisse die Relevanz des lerntheoretischen Ansatzes einer Dogmatismustheorie für die Untersuchung von Einstellungen zu Lehrverhalten nicht abzuschätzen. Es sei jedoch noch einmal an die Ergebnisse von LIEBHART 1970 erinnert, die für eine Beeinflußbarkeit von Unterrichtseinstellungen durch Umgebungseinflüsse sprechen.

4. SCHLUSSFOLGERUNGEN

4.1 Gültigkeit der Ergebnisse

Will man die Repräsentativität der Ergebnisse für andere Situationen abschätzen, so muß man nach der internen und externen Gültigkeit dieser Untersuchung fragen. Interne Gültigkeit bezieht sich auf Variablen, die den Bestätigungsgrad einer konkreten Hypothese beeinflussen; externe Gültigkeit meint, wieweit die Untersuchungsergebnisse auch außerhalb der konkreten Untersuchungssituation gelten können (vgl. dazu LAUCKEN & SCHICK 1971, 85 ff.).

Wenngleich bei der Datenerhebung versucht wurde, verfälschende Einflüsse auszuschalten, so ergaben sich doch einige Bedingungen, die die interne Validität der Untersuchung beeinträchtigten. So konnte ein Versuchsleitereinfluß z.B. in Form von Erwünschtheitsantworten insbesondere aufgrund des Psychologen-Status nicht ausgeschaltet werden. Wahrscheinlich ist ebenfalls, daß sich die Interviewer nicht allen Lehrenden gegenüber gleich verhielten. Auch konnte nicht vermieden werden, daß sich die schon befragten und die noch nicht befragten Lehrenden über die Untersuchung unterhielten. Auf derartige störende Einflüsse wurde ausführlicher bei der Beschreibung des Untersuchungsablaufs in Abschnitt 2.32 eingegangen.

Zudem muß damit gerechnet werden, daß sich die Zusammensetzung der untersuchten Stichprobe auf die Ergebnisse auswirkte. So ist der Prozentsatz der Lehrbeauftragten innerhalb der einzelnen Fächer sehr unterschiedlich: in den Erziehungswissenschaften und in der Germanistik gibt es nur sehr wenige Lehrbeauftragte, während fast die Hälfte aller befragten Rechts-

wissenschaftler Lehrbeauftragte waren. Man kann annehmen, daß Lehrbeauftragte einen anderen Erfahrungshintergrund haben als hauptamtliche Lehrende an Hochschulen. Zusätzlich unterscheiden sich die Lehrenden der untersuchten Fächer u.a. in bezug auf Altersstruktur und den Anteil von Mittelbauangehörigen und Habilitierten.

Auf Grund der relativ großen Anzahl erwartungsgemäßer Ergebnisse kann allerdings angenommen werden, daß diese nicht sämtlich auf den Einfluß unkontrollierbarer Störvariable zurückzuführen sind.

Die externe Gültigkeit, d.h. die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse wird auch durch die interne Gültigkeit mit beeinflußt.

Zentrale Frage hinsichtlich der externen Gültigkeit ist hier, wieweit die Ergebnisse auf andere Hochschulfächer und Lehrende anderer Universitäten übertragbar sind. Verschiedene Fächer unterscheiden sich in so vieler Hinsicht - man vergleiche nur die Naturwissenschaften mit der Philosophie - und die Fächer wiederum unterscheiden sich von Universität zu Universität - man denke nur an das hochschulpolitische Klima in Bremen und Mannheim - so daß man sicher nicht ohne weiteres von den in dieser Untersuchung gefundenen Unterschieden zwischen den Fächern auf Unterschiede zwischen anderen Fächern oder denselben Fächern an anderen Universitäten schließen kann. Das wäre vielleicht eher gerechtfertigt, wenn man gleichzeitig Variable wie Alter, Status, hochschuldidaktisches Interesse, Unterrichtsverhalten und hochschulpolitische Orientierung in Betracht zöge. Sind diese Personmerkmale bekannt, so ließen sich schon deshalb eher Rückschlüsse auf die Einstellung zu intrinsisch und extrinsisch motivierendem Lehrverhalten rechtfertigen,

weil im Rahmen von Untersuchungen zu Dogmatismus und Autoritarismus für ganz andere Populationen mehrfach ähnliche Zusammenhänge wie in dieser Erhebung gefunden wurden (vgl. Abschnitt 1.5).

Für die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse auf die Gesamtheit der Lehrenden an der Hochschule spricht: Die Gruppe der Befragten erwies sich in bezug auf sehr viele für die Einstellung zu partizipativem Lehrverhalten relevante Merkmale als heterogen. Insofern könnte sie annähernd repräsentativ für die an Hochschulen vertretenen Gruppierungen sein.

4.2 Mögliche Konsequenzen für hochschuldidaktische Initiativen

Insgesamt sind die Lehrenden dem partizipativen, intrinsisch motivierenden Lehrverhalten durchaus zugeneigt und sie lehnen extrinsisch motivierendes, direktives Lehrverhalten weitgehend ab. Allerdings ist zu vermuten, daß intrinsisch motivierendes Lehrverhalten mehr propagiert als realisiert wird - zumal sich der Verwirklichung mannigfaltige praktische Schwierigkeiten in Form von Prüfungsordnungen oder großen Teilnehmerzahlen entgegenstellen. Immerhin konnten in dieser Untersuchung Hinweise gefunden werden, daß mehr partizipative und weniger direktive Einstellungen zu Lehrverhalten mit entsprechendem Verhalten einhergehen. Insgesamt hat die Mehrzahl der Lehrenden Erfahrungen mit einzelnen mehr partizipativen Maßnahmen wie Kleingruppenarbeit,[1)] Veranstaltungskritik oder gemeinsamem Planen einer Lehrveranstaltung mit Studenten.

1) Allerdings sollten Kleingruppen nicht als Allheilmittel sondern nach neueren Ergebnissen sehr differenziert hinsichtlich ihrer Auswirkungen gesehen werden (mündliche Mitteilung von JÖTTEN, der eine Untersuchung über Auswirkungen von Einzel- und Kleingruppenarbeit an der Hochschule gemacht hat).

Sicherlich muß die Interpretation dieser Ergebnisse vermutliche Erwünschtheitsantworten der Befragten einkalkulieren. Aber selbst wenn man von den Ergebnissen Abstriche macht, könnten sie auf eine gute Prognose für Veränderungen des Lehrverhaltens zugunsten vermehrter studentischer Partizipation hoffen lassen, wenn es gelänge, Barrieren der Verwirklichung dieses Verhaltens zu beseitigen. Das würde z.B. heißen, die Durchführungsbestimmungen für Prüfungsordnungen zugunsten von Wahl- statt Pflichtveranstaltungen zu verändern, auf differenzierte Benotungen zu verzichten, Kleingruppenarbeit[1)] als Leistungsnachweis anzuerkennen. Solche Rahmenbedingungen für intrinsische Motivierung müßten in vielen Fächern erst noch durch entsprechende Beschlüsse in den fachbereichseigenen Hochschulgremien geschaffen werden.

Geht man davon aus, daß bejahende Einstellung zu partizipativem bzw. ablehnende zu kontrollierendem Lehrverhalten als Hinweis auf reformerisches Potential betrachtet werden kann, so werden Gremien umso wahrscheinlicher intrinsische Motivierung fördernde Bedingungen institutionalisieren, je mehr hochschulpolitisch und hochschuldidaktisch progressiv und je jünger die Beteiligten und je mehr Mittelbauangehörige den Gremien angehören.[2)]

Fragt man nach den Chancen für Angebote der "etablierten" Hochschuldidaktik an Lehrende der Hochschule, so zeigt sich einerseits, daß das Interesse an Unterrichtsfragen wie an didaktischer Fortbildung recht groß ist. Das äußert sich auch darin, daß die meisten

---

1) Siehe Fußnote 1 auf Seite 210.

2) Dies ist allerdings eine Trivialität, die jeder Kenner der hochschulpolitischen Szene auch schon mit bloßem Auge wahrnehmen konnte.

der Befragten sich schon mit unterrichtsrelevanter Lektüre beschäftigt haben und Gespräche mit Kollegen oder Studenten zu didaktischen Fragen führten. Andererseits werden jedoch Angebote von hochschuldidaktischen Fortbildungsveranstaltungen kaum in Anspruch genommen.[1] Vor allem wird der Hochschuldidaktik von vielen Lehrenden nicht zugetraut, sie könne gegenwärtig ihren Bedürfnissen voll gerecht werden. Eine Barriere für die Arbeit hochschuldidaktischer Zentren liegt also zunächst in mangelnder Motivation der Lehrenden, Hochschuldidaktiker als kompetente Informanten zu betrachten. Aus Kommentaren der Befragten während der Erhebung spricht vor allem das Unbehagen, von fachfremden Didaktikern unverständige und unrealistische Anregungen zu bekommen. Fachspezifische Didaktik-Experten, die möglichst noch selbst mit dem Lehrbetrieb an der Hochschule zu tun haben, hätten sicherlich bessere Chancen für eine Zusammenarbeit mit den Lehrenden. Entsinnt man sich der Dogmatismustheorie von ROKEACH 1960, so müßten außerdem statushohe Didaktiker einen größeren "Kredit" bei mehr dogmatischen Lehrenden haben als statusniedrige.[2]

Abgesehen von solchen mehr werbepsychologischen Überlegungen ist es sicherlich sinnvoll, sich über die Art des hochschuldidaktischen Angebotes für Lehrende Gedanken zu machen. Zu fragen ist insbesondere, welche Bedingungen die Veränderung von Einstellungen zu partizipativem Lehrverhalten begünstigen.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung sprechen im Sinne der Dogmatismustheorie dafür, daß Bejahung oder Ablehnung intrinsisch und extrinsisch motivierenden

---

1) Wahrscheinlich gibt es auch noch zu wenige.

2) Diese Annahme wurde im deutschsprachigen Raum von SCHMIDT 1971 überprüft und teilweise bestätigt.

Lehrverhaltens keine isolierten Kennzeichen von Lehrenden sind, sondern daß sie mit anderen Persönlichkeitsmerkmalen einhergehen. Das könnte bedeuten, daß diese Einstellungen Äußerungsform von strukturellen, übergreifenden Eigenarten, z.B. Werthaltungen der Befragten und deshalb relativ stabil sind (vgl. dazu WEINERT 1966, 101 f.). Ähnliche Vermutungen äußern auch TAUSCH, KÖHLER & FITTKAU 1966, 354 in bezug auf direktives bzw. nicht-direktives Lehrverhalten. Sie nehmen ebenfalls an, daß die von ihnen bei Lehrern beobachteten Verhaltensmuster eher auf strukturelle Merkmale der Lehrerpersönlichkeit ("Haltungen") zurückzuführen sind. Dafür spricht nach Meinung der Autoren einmal, daß relativ unterschiedliche Verhaltensmerkmale gekoppelt auftreten und daß die Verhaltensstile allein durch rationale Instruktion kaum veränderbar sind.

Mir scheint jedoch nicht berechtigt, aus diesen Überlegungen einen hochschuldidaktischen Pessimismus abzuleiten und die Einstellungen zu partizipativem bzw. direktivem Lehrverhalten für unveränderbar zu halten. Denn Veränderungen - sowohl im Ausmaß des Dogmatismus (vgl. z.B. FOSTER, STANEK & KRASSOWSKI 1961, LEHMANN 1963, MARCUS 1964, PLANT 195 a, 1965 b, PLANT & TELFORD 1966, WALKER 1972)[1] - als auch speziell in bezug auf Einstellungen zum Unterricht sind wiederholt belegt worden (vgl. z.B. LIEBHART 1970); wenngleich fundierte Nachweise sehr langfristiger Veränderungen sicherlich rar sein dürften.

Die Veränderbarkeit von Einstellungen zu Lehrverhalten ist jedoch nicht für alle Lehrenden gleichermaßen möglich: Gerade Lehrende mit am wenigsten direktiven

---

1) Die Untersuchungen von JOURE, FRYE, MEIERHOFER & VIDULICH 1972, LEON 1972 und KRAVAS 1972 sprechen allerdings dafür, daß durch nur kurzfristige Beeinflussungen noch keine Änderungen zu bewirken sind.

Einstellungen zu Unterrichtsverhalten verändern diese zugunsten eines weniger direktiven Lehrverhaltens sicher leichter als solche mit ausgeprägt direktiven Einstellungen.

Mit diesem Zusammenhang muß zumindest gerechnet werden, wenn man Einstellungen zu direktivem und partizipativem Lehrverhalten als Indikator für Dogmatismus ansieht. Denn dogmatische Personen verändern ihre Anschauungen im allgemeinen weniger als undogmatische (vgl. z.B. das Sammelreferat von EHRLICH & LEE 1969). Ein solcher Zusammenhang wird auch von JOURE, FRYE, MEIERHOFER & VIDULICH 1972 berichtet. Die Autoren untersuchten Auswirkungen eines Sensitivity Trainings auf sehr und wenig dogmatische Studenten (gemessen mit der D-Skala). Nach dem Training zeigten die wenig dogmatischen Studenten größere Veränderungen in Lebenszielen und Werten (gemessen mit dem Value Survey von ROKEACH) als die sehr dogmatischen Studenten.

Unter bestimmten Bedingungen scheinen jedoch dogmatische Personen ihre Einstellungen stärker zu verändern als nicht-dogmatische. Denn die dogmatischen Personen sind - wie schon erwähnt - leichter durch "Autoritäten" zu überzeugen und unterliegen stärkerem Konformitätsdruck als undogmatische Personen (vgl. z.B. HARVEY & BEVERLY 1961, LIEBHART 1970, 719). Man kann nach den Ergebnissen von LIEBHART vermuten, daß mehr dogmatische Personen sich eher einem autoritären Milieu anpassen als weniger dogmatische. LIEBHART fand nach einem halben Jahr Schuldienst bei Studienreferendaren eine Korrelation von Leku-Skalenwerten[1)] und D- und F-Skalenwerten von .51 bzw. .37 (signifikant auf dem 0.5 % bzw. 2.5 % Niveau).

---

1) Vgl. Fußnote in Abschnitt 1.51

Die Bedeutsamkeit spezifischer Trainingsformen für Hochdogmatische belegt KRAVAS 1972. Er verglich die Auswirkungen eines traditionellen "Counseling"-Praktikums (mit Rollenspiel und Klienteninterviews) mit denen eines spezifischen "Micro-Lab-Treatments". Das "Micro-Lab-Treatment" sollte in Anlehnung an ROKEACHs Dogmatismustheorie dazu dienen, Angst zu reduzieren und eine Umgebung zu schaffen, die undogmatisches, nicht-rigides Verhalten fördert. KRAVAS fand, daß das spezifische Training bei Studenten mit höheren Dogmatismus-Werten und größerer Rigidität ein höheres Maß an Offenheit und Flexibilität bewirkte (gemessen mit Verhaltens-Ratings) als das normale Training.

Als Fazit für hochschuldidaktische Angebote zungunsten mehr partizipativen Lehrverhaltens kann man sagen: Die Einstellung zu Lehrverhalten ist sicherlich nicht durch bloße Appelle veränderbar, sondern eher durch komplexe, die zugrunde liegenden Werthaltungen thematisierende Veranstaltungen, die entweder eine aktiv diskutierende Auseinandersetzung mit den Einstellungen oder das Erproben eines entsprechenden Verhaltens ermöglichen.[1] Eine Chance für derartige Lernprozesse

---

1) Die außerordentlich zahlreichen Untersuchungen zum Thema Einstellungsänderung könnten sicherlich wertvolle Hinweise geben (vgl. z.B. die anwendungsorientierten Ausführungen von ZIMBARDO & EBBESEN 1969). Es gibt z.B. etliche Untersuchungen darüber, daß das Ausführen von einstellungskonträrem Verhalten schon eine Änderung der Einstellung in Richtung des ausgeführten Verhaltens bewirkt (vgl. z.B. CRANACH 1965 oder HARVEY & BEVERLY 1972).

bieten meines Erachtens gruppendynamische Seminare und Micro Teaching für Lehrende an der Hochschule (vgl. z.B. LUTZ & RONELLENFITSCH 1971). Während derartige Veranstaltungen für künftige Lehrer schon relativ häufig angeboten werden, geschieht das für Lehrende von Hochschulen noch ausgesprochen selten. In solchen sich unmittelbar auf konkretes Unterrichtsgeschehen auswirkenden Trainings besteht meines Erachtens eine wesentliche Aufgabe von Hochschuldidaktischen Zentren.

4.3 Anregungen für weiterführende Untersuchungen

4.31 Kritische Bewertung dieser Untersuchung

Beginnen will ich mit der rückblickenden Überlegung, was ich selbst bei gleichbleibender Untersuchungsmotivation und Fragestellung aufgrund der gewonnenen Erfahrungen genauso oder anders machen würde.

Für im großen und ganzen gelungen[1] halte ich den Versuch, Einstellungen von Lehrenden zu intrinsisch und extrinsisch motivierendem Lehrverhalten - vor allem auf der Ebene der Unterrichtsorganisation - zu ermitteln. Dadurch konnte gezeigt werden, daß die Lehrenden insgesamt überwiegend intrinsisch motivierendes Lehrverhalten für günstig und extrinsisch motivierendes weitgehend für ungünstig halten. Es konnte weiterhin gezeigt werden, welche Lehrenden insbesondere ein reformerisches Potential an der Hochschule darstellen.

---

1) wenn man berücksichtigt, daß die Güte der Einstellungsskalen noch nicht zufriedenstellend überprüft worden ist.

Ebenfalls konnte das mehr theoretische Anliegen dieser Untersuchung erfüllt werden, einen Einblick in die Struktur der Einstellungen zu intrinsisch und extrinsisch motivierendem Lehrverhalten zu gewinnen. Wünschenswert wäre allerdings gewesen, noch mehr Variable zu erfassen. Ungeklärt blieb vor allem die Frage, in welchem Ausmaß die erfaßten Einstellungen persönlichkeits- bzw. umgebungsspezifisch sind.

Die Untersuchung sollte außerdem Aufschluß über die Veränderbarkeit von Einstellungen zu Lehrverhalten geben. Die sehr komplexe Verflechtung der Einstellungen zu Lehrverhalten mit anderen Variablen läßt vermuten, daß diese Einstellungen nicht leicht zu verändern sind.

Diese - insbesondere für hochschuldidaktische Initiativen relevante - Frage könnte jedoch zuverlässiger mit Hilfe eines experimentellen Untersuchungsansatzes geklärt werden.

Ein weiteres zentrales Anliegen dieser Untersuchung war, zu Veränderungen in der Unterrichtspraxis beizutragen, indem die Ergebnisse den Befragten selbst rückgemeldet und anderen interessierten Lehrenden wie hauptamtlichen Hochschuldidaktikern mitgeteilt würden. Mittlerweile erscheint mir eine solch "akademische" Untersuchung wie meine für ein derartiges Ziel weniger adäquat. Denn auch für meine Untersuchung gilt die Kritik von FUCHS 1970, 4 f. an der klassischen Sozialforschung. FUCHS meint, diese würde eine wesentliche Chance politischer Wirksamkeit dadurch verschenken, indem sie versucht, Einflüsse der Untersuchung selbst auf die Befragten zugunsten interner Validität nach allen Regeln der Kunst auszuschalten, statt sie gezielt zu nutzen. Sinnvoller wäre daher, eine Untersuchungskonzeption mit den Betroffenen

und letztlichen Verwertern der Ergebnisse gemeinsam zu erarbeiten und jeweils individuelle und globale Rückmeldungen über die Befunde zu geben. Ein solcher Aktionsforschungsansatz, wie er für die Hochschuldidaktik bei WILDT, GEHRMANN & BRUHN 1972, 137 ff. skizziert wird, würde sicherlich unmittelbarere und intensivere Veränderungen bei den Beteiligten ermöglichen, als durch einen ich-fernen auf die Gesamtgruppe bezogenen Forschungsbericht erzielt werden können.

Insgesamt gesehen kann diese Untersuchung wohl nur indirekt dazu beitragen, Änderungen des Lehrverhaltens zu bewirken, indem sie Diskussionen über Unterrichtskonzepte anregt.

4.32 Vorschläge zur Verbesserung des Fragebogens

Die bisherigen Überprüfungen der Fragebogenqualität sprechen zwar dafür, daß der Einstellungsfragebogen zumindest tendenziell das mißt, was er messen soll. Eine detailliertere Überprüfung der Testgüte ist jedoch - auch mit Angehörigen anderer Fächer der Universitäten - erforderlich, soll das Verfahren breitere Verwendung finden, z.B. Aufschluß über Vorbedingungen oder Auswirkungen hochschuldidaktischer Maßnahmen geben. Es müßten beispielsweise Antworttendenzen kontrolliert und der Bedeutungsgehalt der einzelnen Items überprüft werden.

Die bisher gemachten Erfahrungen mit dem Fragebogen legen einige Verbesserungen nahe.

1. Die Transparenz der Untersuchungsabsicht könnte durch Füll-Items herabgesetzt werden, die nicht

eindeutig als intrinsisch oder extrinsisch zu klassifizieren sind.[1)]

2. Die bisher im Einstellungsfragebogen enthaltenen Unterrichtssituationen könnten zu einem breiteren Spektrum ergänzt werden.

3. Es fehlen Items zu intrinsisch motivierendem Lehrverhalten, die einen eindeutigen Verzicht auf Kontrolle repräsentieren, sowie Items, die weniger ausgeprägt extrinsisch motivierendes Lehrverhalten demonstrieren. Würden solche Items ergänzt, könnte die Differenzierungsfähigkeit des Einstellungsfragebogens zwischen Befragten mit hohen und niedrigen Summenwerten verbessert werden.

4. Die Differenzierungsfähigkeit könnte außerdem erhöht werden, wenn die Beurteilungsskala mehr als fünf Stufen hätte.

Darüber hinaus wurden zu den einzelnen Items noch schriftliche und mündliche Kommentare der Befragten gesammelt, die hier nicht im einzelnen dargestellt werden, Interessenten jedoch zugänglich gemacht werden können.

---

1) Allerdings ließ sich mit Hilfe der durchgeführten Kontrollen nicht nachweisen, daß die Durchsichtigkeit der Untersuchungsabsicht die Beantwortung der Items beeinflußte (vgl. Abschnitt 2.122).

4.33 Weiterführende Untersuchungsansätze der Einstellungen zu intrinsisch und extrinsisch motivierendem Lehrverhalten

Diese Untersuchung hat gezeigt, wie komplex die Verflechtung der Einstellungen zu partizipativem und direktivem Lehrverhalten mit Variablen wie Alter, Status, Fachzugehörigkeit, Konfession, hochschulpolitischem und hochschuldidaktischem Konservativismus ist.

Die Dogmatismustheorie von ROKEACH 1960 hat sich für das Auffinden dieser Zusammenhänge als tragfähig erwiesen und könnte als Quelle für weitere untersuchungswürdige Variable benutzt werden. Und sicherlich wäre es auch interessant, noch mehr umgebungsspezifische Variable in ihrer Beziehung zu den Einstellungen zu Lehrverhalten zu untersuchen, z.B. Integrationsgrad eines Lehrenden im eigenen Fachbereich, Verhalten der Studenten in den Lehrveranstaltungen, Dauer der Lehrerfahrung oder Kohäsionsgrad der Lehrenden eines Fachs.[1)]

Gerade wegen der offensichtlichen Komplexität des Untersuchungsgegenstandes wäre es wünschenswert, wenn die Beziehung einzelner Variablen und ganzer Variablencluster genauer als in dieser Untersuchung analysiert würden. So könnte mittels partieller Korrelationen geprüft werden, ob die gefundenen Zusammenhänge echte Zusammennänge darstellen oder ob sie nur auf Scheinkorrelationen beruhen.[2)] Multiple Korrelationen könnten darüber hinaus klären, welche

---

1) ROGHMANN 1966, 296 vermutet z.B., "daß Gruppenprozesse einen größeren Einfluß auf dogmatische Einstellungen haben als individuelle Eigenschaften wie Sozialibilität".

2) Ein überzeugendes Beispiel einer in dieser Weise differenzierenden Analyse stellt die Arbeit von ROGHMANN 1966 dar.

Merkmalskombinationen eine besonders gute oder schlechte Prognose hinsichtlich eines "reformerischen Potentials" gestatten.

5. ZUSAMMENFASSUNG

Diese Arbeit untersucht Einstellungen von Lehrenden der Hochschule zu intrinsisch und extrinsisch motivierendem Lehrverhalten und deren Beziehungen zu anderen Persönlichkeits- und Umgebungsvariablen.

Lehrverhalten wird als intrinsisch motivierend bezeichnet, wenn es durch Aufgabenreize (z.B. Wecken von Neugier für eine Sache), durch Zielbezogenheit einer Handlung (z.B. deren Praxisrelevanz) oder durch die sachbezogenen Handlungsfolgen (z.B. Kompetenzerlebnisse) motiviert. Lehrverhalten wird als extrinsisch motivierend bezeichnet, wenn es durch nichtsachbezogene Anreize (z.B. Ermunterung) oder nichtsachbezogene Handlungsfolgen (z.B. drohende Blamage oder Lob) motiviert.

Intrinsisch motivierendes Lehrverhalten wird mit partizipativem, extrinsisch motivierendes mit direktivem Lehrverhalten gleichgesetzt.

Anliegen dieser Untersuchung ist,

1. einen Einblick in die Struktur der Einstellungen zu intrinsisch und extrinsisch motivierendem Lehrverhalten zu gewinnen und daraus Rückschlüsse über deren Veränderbarkeit abzuleiten,

2. festzustellen, welche Lehrende an der Hochschule ein "reformerisches Potential" für die Verwirklichung partizipativen Lehrverhaltens darstellen und

3. die Ergebnisse der Erhebung an die beteiligten Befragten rückzumelden, um Anstöße zur Reflexion über das eigene Lehrverhalten zu geben.

Die Untersuchung von Einstellungen zu intrinsisch und extrinsisch motivierendem Lehrverhalten scheint mir eine im Hinblick auf die Hochschulreformdiskussion relevante Fragestellung, weil sich die von vielen hochschulpolitischen Gruppen erhobene Forderung nach emanzipatorischem Unterricht zumindest teilweise mit dem Konzept der intrinsischen Motivation deckt.

Intrinsische Motivation kann von seiten der Hochschule vor allem gefördert werden sowohl durch bestimmte institutionelle Bedingungen, z.B. eine entsprechende Studienordnung, als auch durch das Verhalten der Lehrenden in der aktuellen Unterrichtssituation. Lehrende können durch ihr Verhalten im Unterricht intrinsiche Motivation von Studenten fördern wie lähmen. Deshalb erscheint mir für die Verwirklichung von Reformvorschlägen nicht unwichtig, wie die Lehrenden selbst zu den geforderten Maßnahmen eingestellt sind.

Der ursprünglich ausschließlich als Explorationsstudie geplanten Untersuchung lag eine implizite Theorie zugrunde, die sich weitgehend mit der Dogmatismustheorie von ROKEACH 1960 und deren Modifikation in Anlehnung an die "differential learning" Theorie von ORPEN & VAN DER SCHYFF 1972 deckt. Die Dogmatismustheorie unterscheidet Personen nach der Offenheit bzw. Geschlossenheit ihrer Denkstrukturen. Während ein offenes Denksystem in der Lage ist, Informationen nach ihrem sachlichen Gehalt zu beurteilen und zu integrieren, dient ein geschlossenes Denksystem vor allem der Abwehr bedrohlicher Informationen und orientiert sich an Quellen ("authorities"), die das bestehende Denksystem stabilisieren. Die Einstellungen zu intrinsisch und extrinsisch motivierendem Lehrverhalten

werden als Indikator für den Grad der Offenheit bzw. Geschlossenheit der Einstellungssysteme angesehen.

Die "differential learning" Theorie versucht Unterschiede in der Offenheit und Geschlossenheit des Denkens auf die kulturell-sozialen Lernbedingungen zurückzuführen.

Ausgehend von diesen beiden Ansätzen einer Dogmatismustheorie werden Hypothesen abgeleitet und überprüft.

Methodik: Es wurde ein Fragebogen entwickelt, der die Einstellung zu intrinsisch und extrinsisch motivierendem Lehrverhalten sowie zusätzlich u.a. die hochschulpolitische Einstellung, hochschuldidaktisches Interesse, Konfession, Alter, Status, Aussagen über das Lehrverhalten und die Einstellung zu Studenten erfaßt. Überprüft wurde die Homogenität sowie einzelne Aspekte der Reliabilität und Validität des Einstellungsfragebogens zu Lehrverhalten. Die Ergebnisse dieser Güte kontrollen waren zwar nicht voll zufriedenstellend, sie ermutigen jedoch, den Fragebogen als Meßinstrument für Forschungszwecke wie für Eingangs- und Ausgangsmessungen in hochschuldidaktischen Kursen auszubauen.

Durchgeführt wurde die Erhebung im Winteresemester 1972/73 in Form einer "Befragung unter Aufsicht" mit 124 Lehrenden der Fächer Germanistik, Rechtswissenschaft und Erziehungswissenschaften an der Universität Münster. Befragt wurden alle Lehrenden, die für das Sommer- oder Wintersemester 1972 ein Seminar oder eine Übung angekündigt hatten. Die Quote der Lehrenden, die nicht bereit waren, an der Untersuchung teilzunehmen, betrug nur 11 %.

Ergebnisse: Von den meisten Befragten wurde intrinsisch motivierendes Lehrverhalten in seiner Auswirkung auf

die Studenten als günstig, extrinsisch motivierendes als ungünstig eingeschätzt. Uneinheitlich wurden vor allem Unterrichtsmaßnahmen beurteilt, die eine Leistungskontrolle von seiten des Lehrenden ausschließen.

Insgesamt zeigte sich, daß die Einstellungen zu intrinsisch motivierendem, partizipativem bzw. extrinsisch motivierendem, direktivem Lehrverhalten kein isoliertes Persönlichkeitsmerkmal der Lehrenden sind, sondern daß sie mit anderen Auffassungen zusammenhängen. Ein großer Teil der zugrunde gelegten Hypothesen bestätigte sich zumindest hinsichtlich einzelner Kriterien: Je mehr partizipatives Lehrverhalten für ungünstig und je mehr direktives für günstig gehalten wird, desto hochschulpolitisch und hochschuldidaktisch konservativer sind die Befragten, desto stärker betonen sie den Status des Lehrenden, desto unsensibler sind sie für Schwierigkeiten der Studenten, desto weniger verwirklichen sie intrinsisch motivierendes Unterrichtsverhalten, desto größer ist ihre Selbstzufriedenheit und desto älter sind sie. Konfessionsgebundene Lehrende lehnen partizipatives Lehrverhalten stärker ab und bejahen direktives mehr als konfessionslose.

Es bestätigte sich auch der erwartete Unterschied zwischen den Fächern: Partizipatives Lehrverhalten wird am günstigsten und extrinsisch motivierendes am ungünstigsten von den Erziehungswissenschaftlern und an zweiter Stelle von den Germanisten der Neueren Abteilung eingeschätzt; danach folgen die Germanisten der Älteren Abteilung und schließlich die Rechtswissenschaftler. Erwartungsgemäß unterscheiden sich auch die Unterrichtsvorstellungen von Mittelbauangehörigen von denen der Hochschullehrer: Partizipative Unterrichtsmaßnahmen werden von den Mittelbauangehörigen stärker und direktive weniger bejaht als von den Hochschullehrern.

Nicht bestätigt wurden dagegen vermutete Zusammenhänge zwischen der Einstellung zu Lehrverhalten und dem wahrgenommenen eigenen Einfluß auf die Studenten sowie dem der Studenten auf die Lehrenden. Ebenfalls kein Zusammenhang ergab sich zwischen den durchschnittlichen Teilnehmerzahlen in Seminaren und der Einstellung zu Lehrverhalten.

Insgesamt rechtfertigen die Ergebnisse den Versuch, die Einstellungen zu intrinsisch und extrinsisch motivierendem Lehrverhalten als Indikator für Dogmatismus anzusehen und aus der Dogmatismustheorie Hypothesen über die Beziehung von Einstellungen zu Lehrverhalten und anderen Merkmalen der Befragten abzuleiten.

Anschließend werden Überlegungen zur internen und externen Gültigkeit der Untersuchung angestellt. Als mögliche Konsequenz der Untersuchungsergebnisse für hochschuldidaktische Initiativen zugunsten mehr partizipativen Lehrverhaltens wird dafür plädiert, Veranstaltungen anzubieten, in denen die den Einstellungen zu Lehrverhalten zugrunde liegenden Werthaltungen diskutiert und das angestrebte Verhalten eingeübt wird.

Zum Schluß werden anhand einer kritischen Bewertung der Untersuchung und des verwendeten Einstellungsfragebogens Anregungen für weiterführende Untersuchungen gegeben.

LITERATURVERZEICHNIS

Abelson, R. R., Aronson, E., McGuire, W. J., Newcomb, T. M., Rosenberg, M. J. & Tannenbaum, P. H.:
Theory of cognitive consistency. Chicago 1968.

Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J. & Sanford, R. N.: The authoritarian personality. New York 1950.

Anger, H.: Befragung und Erhebung
In: Graumann 1969, 567 - 617.

Astin, A. A.: The methodology of research on college impact.
Sociology of Education 1970, 43, 223 - 254.

Ausubel, D. P.: Educational psychology. A cognitive view.
New York 1968.

Bastine, R.: Untersuchungen zur "direktiven Einstellung" von Lehrern und Konstruktion eines Fragebogens. Dissertation, Hamburg 1969.

Bastine, R.: Fragebogen zur direktiven Einstellung. FDE.
Göttingen 1971.

Becker, E.: Didaktische Strategien zur Hochschulreform.
Analysen 1972, 2, 35 - 37

Berlyne, D. E.: Notes on intrinsic motivation and intrinsic reward in relation to instruction.
In: Bruner (Ed.) 1966.

Berlyne, D. E.: Conflict arousal and curiosity.
Toronto 1960.

Berlyne, D. E.: The motivational significance of collative variables and conflict.
In: Abelson u,a. 1968, 257 - 266.

Bernsdorf, W.(Hrsg.) Wörterbuch der Soziologie.
Stuttgart 1969.

Bloom, B. S.: Stabilität und Veränderung menschlicher Merkmale. Weinheim 1971.

Boocock, S. S. & Coleman, J. S.:
Games with simulated environments in learning. Social Education 1966, 19, 215-236.

Brengelmann, J. C. & Brengelmann, L.: Deutsche Validierung von Fragebogen dogmatischer und intoleranter Haltungen. Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie 1960, 7, 451 - 471.

Bruner, J. S.(Ed.)Toward a theory of instruction. Cambridge, Mass. 1966.

Bruner, J. S. (Ed.): Learning about learning. Washington 1966.

Clark, D. C.: Teaching concepts in the classroom: a set of teaching prescriptions derived from experimental research. Educational Psychology 1971, 62, 253 - 278.

Clauss, G. & Ebner, H.: Grundlagen der Statistik. Für Psychologen, Pädagogen und Soziologen. Frankfurt 1971.

Clemens-Lodde, B. & Sader, M.: Motivation, Zufriedenheit und Lernerfolg in kleinen Gruppen. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 22, Hamburg 1972, 31 - 57.

Cloetta, B.: MK: Fragebogen zur Erfassung von Macchiavellismus und Konservativismus. Arbeitsbericht 6, Zentrum I Bildungsforschung, Universität Konstanz 1972.

Correll, W.: Lernpsychologie. Donauwörth 1964[3].

Costin, F.: Dogmatism and conservativism. An empirical follow-up of Rokeach's findings. Educational and Psychological Measurement 1971, 31, 1007 - 1010.

Cranach von, M.L.: Meinungsänderung durch eigenes Handeln - die Rückwirkung einstellungskonträrer Agitation. Psychologische Forschung 1965, 28, 89 - 152.

Davis, E. E. & Viernstein, N.: Entwicklung einer Skala zur Messung der Einstellung von Lehrern zu Kind und Unterricht. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 1972, 4, 194 - 216.

Dohmen, G. (Hrsg.): Forschungstechniken für die Hochschuldidaktik. München 1971.

Eckstein, B.: Hochschuldidaktik und gesamtgesellschaftliche Konflikte. Frankfurt 1972.

Edwards, A. L.: Techniques of attitude scale construction. New York 1957.

Ehrlich, H. J.: Attitudes, behavior, and the intervening variables. American Sociologist 1969, 4, 29 - 34.

Ehrlich, H. J. & Lee, D.: Dogmatism, learning, and resistance to change: A review and a new paradigm. Psychological Bulletin 1969, 71, 249 - 260.

Ertel, S.: Erkenntnis und Dogmatismus. Psychologische Rundschau 1972, 23, 241 - 269.

Eyferth, K.: Typologische Aspekte des Problems der autoritären Persönlichkeit. In: Politische Psychologie, Bd. 2, Frankfurt 1963.

Eyferth, K. & Kreppner, K.: Entstehung, Konstanz und Wandel von Einstellungen. In: Graumann, 1972, 1342 - 1370.

Feldman, K. A.: Studying the impact of colleges on students. Sociology of Education 1969, 42, 207 - 237.

Fend, H.: Konformität und Selbstbestimmung: Mündigkeit und Leistungsmotivation in sozialisationstheoretischer Sicht. Weinheim 1971.

Fischer, M.: Anwendung organisationssoziologischer und lerntheoretischer Konzepte auf den Lehrbetrieb an Hochschulen. Eine empirische Untersuchung. Dissertation, Wien 1971.

Fishbein, M.: Attitude and the prediction of behavior. In: Fishbein 1967.

Fishbein, M. (Ed.): Readings in attitude theory and measurement. New York 1967.

Fishbein, M. & Ajzen, I.: Attitudes and opinions. Annual Review of Psychology 1972, 23, 487 - 544.

Foster, J., Stanek, R. & Krassowski, W.: The impact of a value-oriented university on student attitudes and thinking. Santa Clara 1961.

Fowler, H.: Satiation and curiosity: Constructs for a drive and inceptive-motivational theory of exploration. In: Spence & Spence 1968.

Friese, H. & Eckertz, R.: Grundsatzresolution zur Reform des juristischen Studiums. In: Kieselbach & Marwedel 1969.

Fuchs, W.: Empirische Sozialforschung als politische Aktion. Soziale Welt 1970, 71, 1 ff.

Funkkolleg Pädagogische Psychologie Studienbegleitbrief 10, Weinheim 1973.

Gage, N. L. (Ed.): Handbook of research on teaching. Chicago 1963.

Gertmann, D. & Keil-Specht, H.: Motivationspsychologische Überlegungen zum Unterrichtsprozeß in der Hochschule. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 22, Hamburg 1972, 4 - 30.

Gibb, L. M. & Gibb, J. R.: The effects of the use of "participative action" groups in a course in general psychology. American Psychologist 1952, 7, 247 (Abstract).

Glaser, R. (Ed.): The nature of reinforcement. New York 1971.

Glucksberg, S.: The influence of strength of drive on functional fixedness and perceptual recognition. Journal of Experimental Psychology 1962, 63, 36 - 41.

Gordon, B. K.: Dogmatism, philosophy, and leader behavior of school administrators. Bulletin of the Bureau of School Service 1968, XL, 37 - 39.

Graumann, C.F.: Einführung in die Psychologie. Bd. 1 Motivation. Frankfurt 1969.

Graumann, C.F. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie, Bd. 7 Sozialpsychologie; I. Theorien und Methoden. Göttingen 1969.

Graumann, C.F. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie, Bd. 7 Sozialpsychologie; II. Forschungsbereiche. Göttingen 1972.

Groeben, N.: Die Verständlichkeit von Unterrichtstexten. Dimensionen und Kriterien rezeptiver Lernstadien. Münster 1972.

Guetzkow, H., Kelly, E. L. & McKeachie, W. J.: An experimental comparison of recitation, discussion, and tutorial methods in college teaching. Journal of Educational Psychology 1954, 45, 193 - 209.

Guilford, J. P.: Psychometric methods. New York 1954[2].

Guilford, J. P.: Persönlichkeit. Weinheim 1964.

Haag, F., Krüger, H., Schwärzel, W. & Wildt, J. (Hrsg.): Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne. München 1972.

Harlow, H. F.: Learning and satiation of response in intrinsically motivated complex puzzle performance by monkeys. Journal of Comparative Physiology and Psychology 1950, 40, 228 - 234.

Harvey, O. J. & Beverly, G. D.: Some personality correlates of concept change through role playing. Journal of Abnormal and Social Psychology 1961, 63, 125 ff. deutsch in: Rohr 1972.

Heckhausen, H.: Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation. Meisenheim 1963.

Heckhausen, H.: Die Interaktion der Sozialisationsvariablen in der Genese des Leistungsmotivs. In: Graumann 1972.

Heckhausen, H.: Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten. In: Roth 1969.

Heckhausen, H.: Zur Bedeutung moderner Lernmotivationsforschung für die Hochschuldidaktik. In: v. Hentig u.a. 1970.

Heckhausen, H.: Leistungsmotivation. In: Thomae 1965, 602 - 702.

Heiss, R. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie, Bd. 6, Psychologische Diagnostik. Göttingen 1964.

Hentig von, H., Huber, L. & Müller, P. (Hrsg.): Wissenschaftsdidaktik. Die Neue Sammlung, 5. Sonderheft, Göttingen 1970.

Herrmann, T. (Hrsg.): Psychologie der Erziehungsstile. Braunschweiger Symposium über Erziehungsstile. Göttingen 1966.

Hilgard, E. R. (Ed.): Theories of learning and instruction. Chicago 1964.

Holland, J. G. & Skinner, B. F.: Analyse des Verhaltens. München 1971.

Holzkamp, K.: Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen kritisch-emanzipatorischer Psychologie. Zeitschrift für Sozialpsychologie 1970, 1, 5 - 21.

Hovland, C. I., Harvey, O. J. & Sherif, M.: Assimilation and contrast effects in reactions to communication and attitude change. Journal of Abnormal and Social Psychology 1957, 55, 244 - 252.

Huber, L.: Hochschuldidaktik. Ein Überblick. In: v. Hentig u.a. 1970, 41 - 82.

Hunt, J. Mc V. Intrinsic motivation and its role in psychological development. In: Levine 1965.

Ingenkamp, K. & Parey, E. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung, Teil II. Weinheim 1970.

Ingenkamp, K. & Parey, E. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung, Teil III. Weinheim 1971.

Jenne, M., Krüger. M. & Müller-Plantenberg, U.: Student im Studium. Untersuchungen über Germanistik, klassische Philologie und Physik an drei Universitäten. Stuttgart 1969.

Johnson, J. S.: The relationship of open- and closed-mindedness to success in student teaching. Dissertation Abstracts 1966, 27, 1282.

Johnson, P. C. & Abrahamson, S.: The effects of grades and examinations on self-directed learning. Journal of Medical Education 1968, 43, 360 - 366.

Johnston, W. W.: Dogmatism as a means of predicting insecurity, self concept, meaning, attitude, and effectiveness of female elementary teachers. Dissertation Abstracts 1967, 28, 1707 - 1708.

Joure, A. S., Frye, R. L., Meierhofer, B. & Vidulich, R. N.: Differential change among sensitivity training participants as a function of dogmatism. Journal of Psychology 1972, 80, 151 - 156.

Keil, W. & Piontkowski, U.: Strukturen und Prozesse im Hochschulunterricht. Weinheim 1973.

Kerlinger, F. N.: A social attitude scale: evidence on reliability and validity. Psychological Reports 1970, 26, 379 - 383.

Kieselbach, T. & Marwedel, P. (Hrsg.): Emanzipation oder Disziplinierung. Zur Studienreform 1967/68. Köln 1969.

Kingston, A. J. & Newsome, G. L.: The relationship of two measures of authoritarianism to the Minnesota Teacher Attitude Inventory. The Journal of Psychology 1960, 49, 333 - 338.

Kintz, B. L. u.a.: The experimenter effect. In: Mills & Rosenberg 1970, 103 - 114.

Klausmeier, J. & Goodwin, W.: Learning and human abilities. Educational psychology. New York 1968^{2}.

Klausmeier, H. J. & Ripple, R. E.: Learning and human abilities. Educational psychology. New York 1971^{3}.

Koch, J.-J., Müller-Fohrbrodt, G. & Cloetta, B.: Ein Verfahren zur Messung schul- und erziehungsbezogener Attitüden. Der Konstanzer Fragebogen für Lehrereinstellungen (KLE). Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 1971, 136 - 151.

Koch, J.-J.: Lehrer-Studium und Beruf. Einstellungswandel in den beiden Phasen der Ausbildung. Ulm 1972.

König, R. (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung, Bd. I. Stuttgart 1967.

Kolb, G.: Interview und Fragebogen. In: Dohmen 1971, 75 - 78.

Kravas, K. J.: A study of the relative effectiveness of two forms of a Counseling practicum in reducing the level of dogmatism and rigidity in counselor trainess. Dissertation Abstracts 1972, 32, 6132 - 6133.

Kunz, G.: Stichwort Interview. In: Bernsdorf 1969.

Langer, J.: Disequilibrium as a source of development. In: Mussen u.a. 1969, 22 - 37.

Laucken, U. & Schick, A.: Einführung in das Studium der Psychologie. Eine Orientierungshilfe für Schüler und Studenten. Stuttgart 1971.

Lee, D. & Ehrlich, H.: Beliefs about self and others: a test of the dogmatism theory. Psychological Reports 1971, 28, 919 - 922.

Leibfried, S. (Hrsg.): Wider die Untertanenfabrik. Köln 1969.

Leon, J. E.: Attitude change as a result of t-group sessions, in a pre-teaching population. Dissertation Abstracts International 1972, 33, 1442.

Levine, D. (Ed.): Nebraska Symposium on Motivation 1965. Lincoln 1965.

Lewin, K., Lippitt R. & White, R. K.: Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". Journal of Social Psychology 1939, 10, 271 - 299.

Liebhart, E. H.: Sozialisation im Beruf: Ergebnisse einer Panel-Befragung von Studienreferendaren. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1970, 22, 715 - 736.

Lienert, G.A.: Testaufbau und Testanalyse. Weinheim 1961, 1967[2].

Lienert, G.A.: Verteilungsfreie Methoden der Biostatistik. Meisenheim 1962.

Logan, F. A.: Incentive theory, reinforcement and education In: Glaser 1971, 45 - 61.

Lutz, M. & Ronellenfitsch, W.: Gruppendynamisches Training in der Lehrerbildung. Ulm 1971.

Maehr, M. L. & Sjogren, D. D.: Atkinson's theory of achievement motivation: first steps toward a theory of achievement motivation? Review of Educational Research 1971, 41, 143 - 161.

Mager, R. F.: Motivation und Lernerfolg. Wie Lehrer ihren Unterricht verbessern können. Weinheim 1970.

Marcus, E. H.: Dogmatism and the medical profession. Journal of Nervous and Mental Disease 1964, 138, 114 - 118.

Mayntz, R., Holm, K. & Hübner, P.: Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie. Köln 1969.

McKeachie, W. J.: Research on teaching at college and university level. In: Gage 1963.

McKeachie, W. J.: Teaching Tips. Ann Arbor 1968.

Meyer, U., Gasch, B., Hartl, H.J., Hornig, W. & Nowak, J.: Dozentenbefragung zu Themen der Hochschuldidaktik an der Universität Augsburg. Augsburger Studien zur Hochschuldidaktik Nr. 2, Hochschuldidaktisches Zentrum der Universität Augsburg 1973.

Michel, L.: Allgemeine Grundlagen psychometrischer Tests. In: Heiss 1964, 19 - 70.

Mills, T. M. & Rosenberg, L.: Readings in the sociology of human groups. Englewood Cliffs 1970.

Mouly, G. L.: Psychology of effective teaching. London 1968.

Musella, D.: Open-closed-mindedness as related to the rating of teachers by elementary school principals. Journal of Experimental Education 1967, 35, 75 - 79.

Mussen, P., Langer, J. & Covington, M.: Trends and issues in developmental psychology. New York 1969.

Nitsch, W.: Argumente für eine "Kritische Universität". In: Leibfried 1967, 331 - 334.

Noelle, E.: Umfragen in der Massengesellschaft. Einführung in die Methoden der Demoskopie. Reinbek 1963.

Nuissl, E., Rendtorf, R. & Weber, W.-D.: Scheitert die Hochschulreform? Reinbek 1973.

Opp, K.-D.: Methodologie der Sozialwissenschaften. Hamburg 1970.

Orpen, C. & van der Schyff, L.: Prejudice and personality in white South Africa: a "differential learning" alternative to the authoritarian personality. Journal of Social Psychology 1972, 87, 313 - 314.

Patton, J.A.: A study of the effects of student acceptance of responsibility and motivation on course behavior. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Michigan 1955.

Phillips, B. S.: Empirische Sozialforschung. Strategie und Taktik. Wien 1970.

Plant, W. T.: Personality changes associated with college attendance. Human Development 1965, 8, 142 - 151.

Plant, W. T.: Longitudinal changes in intolerance and authoritarianism for subjects differing in amount of college education over four years. Genetic Psychology Monographs 1965, 72, 247 - 287.

Plant, W. T. & Telford, C. W.: Changes in personality for groups completing different amounts of college education over two years. Genetic Psychology Monographs 1966, 74, 3 - 36.

Portele, G. (Hrsg.): Intrinsische Motivation in der Hochschule. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 12, Hamburg 1970.

Portele, G.: Ansätze zu einer Theorie intrinsisch motivierten Lernens. Dissertation, Mannheim 1972.

Premack, P.: Reinforcement theory. In: Levine 1965, 123 - 179.

Pross, H., Boetticher, K. W. & Laubsch, L.: Professoren in der Provinz. Eine Erhebung an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Neuwied 1970.

Roghmann, K.: Dogmatismus und Autoritarismus. Kritik der theoretischen Ansätze und Ergebnisse dreier westdeutscher Untersuchungen. Meisenheim 1966.

Rohr, C. (Hrsg.): Verhaltensänderung. Psychologische Theorien der Veränderung menschlichen Verhaltens. München 1972.

Rokeach, M.: Dogmatism and rigidity as determinants of cognition. M.A. Thesis, Michigan State College 1953.

Rokeach, M.: The nature and meaning of dogmatism. Psychological Review 1954, 61, 194 - 204.

Rokeach, M.: The open and the closed mind. New York 1960.

Rokeach, M. & Fruchter, B.A.: A factorial study of dogmatism and related concepts. Journal of Abnormal and Social Psychology 1956, 53, 356 - 360.

Rosenfeld, G.: Theorie und Praxis der Lernmotivation. Berlin 1971.

Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. Stuttgart 1970.

Sachs, L.: Statistische Auswertungsmethoden. Heidelberg 1969^2.

Sader, M., Clemens-Lodde, B., Keil-Specht, H. & Weingarten, A: Kleine Fibel zum Hochschulunterricht. Überlegungen, Ratschläge, Modelle. München 1970.

Scheuch, E. K.: Das Interview in der Sozialforschung. In: König 1967, 136 - 196.

Scheuch, E. K.: Skalierungsverfahren in der Sozialforschung. In: König 1967, 348 - 384.

Schmidt, H. D.: Experimente zur Prestige-Beeinflußbarkeit. I. Co-judge-Suggestibilität und Persönlichkeit. Archiv für Psychologie 1971, 123, 49 - 64.

Sears, P. & Hilgard, E. R.: The teacher's role in the motivation of the learner. In: Hilgard 1964, 182 - 209.

Sellitz, C., Jahoda, M., Deutsch, M. & Cook, S. W.: Untersuchungsmethoden der Sozialforschung. Teil I. Neuwied 1972.

Sellitz, C., Jahoda, M., Deutsch, M. & Cook, S. W.: Untersuchungsmethoden der Sozialforschung. Teil II. Neuwied 1972.

Shaver, J. P., Hofmann, H. P. & Richards, H. E.: The authoritarianism of american and german teacher education students. The Journal of Social Psychology 1971, 84, 303 - 304.

Simons, H.: Forschung im Bereich des College und der Universität. In: Ingenkamp und Parey 1971, 3341 - 3483.

Skowronek, H.: Lernen und Lernfähigkeit. München 1971[3].

Spence, K. W. & Spence, Y. (Eds.): Psychology of learning and motivation. Vol. I. New York 1968.

Der Spiegel: Mit dem Latein am Ende. Spiegel-Serie über Krise und Zukunft der deutschen Hochschulen. Hamburg 1970.

Spindler, D. (Hrsg.): Hochschuldidaktik. 25 Dokumente zur Hochschul- und Studienreform. Bonn 1968.

Sternsdorff, H. & Dammann, B.: Was heißt - Politisierung der Germanistik?
In: Kieselbach & Marwedel 1969, 111 - 118.

Stevenson, W. A.: Authoritarian and equalitarian attitudes of classroom teachers.
Dissertation Abstracts International 1970, 31, 1556.

Süllwold, F.: Theorie und Methodik der Einstellungsmessung.
In: Graumann 1969, 475 - 514.

Tausch, R., Köhler, H. & Fittkau, B.:
Variablen und Zusammenhänge der sozialen Interaktion in der Unterrichtung. Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie 1966, 13, 345 - 365.

Tausch, R. & Tausch, A. M.: Erziehungspsychologie.
Göttingen 1970[5].

Thistlethwaite, D. L.: College environments and the development of talent.
Science 1959, 130, 71 - 76.

Thomae, H. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie, Bd. 2, Allgemeine Psychologie, II. Motivation.
Göttingen 1965.

Thompson, R. C. & Michel, J. B.: Measuring authoritarianism: A comparison of the F and D scales.
Journal of Personality 1972, 40, 180 - 190.

Timaeus, E. & Lück, H. E.: Experimenter expectancy and social facilitation. II. Stroop-test performance under the condition of audience.
Perceptual and Motor Skills 1968, 27, 492 - 494.

Ulmann, G.: Kreativität. Weinheim 1968.

Vacchiano, R. B., Schiffman, D. C. & Crowell, A.: Attitude change as a function of intensive training, dogmatism and authoritarianism. Psychological Reports 1966, 19, 359 - 362.

Vacchiano, R. B., Strauss, P. S. & Hochman, L.: The open and the closed mind: a review of dogmatism. Psychological Bulletin 1969, 71, 261 - 273.

Viesti, C. R. jr.: Effect of monetary reward on an insight learning task. Psychonomic Science 1971, 23, 181 - 182.

Vreeland, R. S. & Bidwell, C. E.: Classifying university departments: an approach to the analysis of their effects upon undergraduates' values and attitudes. Sociology of Education 1966, 39, 237 - 254.

Walker, B.A.: Effects of short-term group counseling on changes in attitudes of flexibility, tolerance, and non-authoritarianism. Dissertation Abstracts International 1972, 32, 3708.

Weinert, F.: Erziehungsstile in ihrer Abhängigkeit von der individuellen Eigenart des Erziehers. In: Hermann 1966, 95 - 109.

Weinert, F.: Analyse und Untersuchungen von Lehrmethoden. In: Ingenkamp & Parey 1970, 1217 - 1351.

Weiss, R. L., Sales, S. & Bode, S.: Student authoritarianism and teacher authoritarianism as factors in the determination of student performance and attitudes. The Journal of Experimental Education 1970, 38, 83 - 87.

White, R. W.: Motivation reconsidered: the concept of competence. Psychological Review 1959, 66, 297 - 333.

Wicker, A. W.: Attitudes versus actions: the relationship of verbal and overt behavioral responses to attitude objects. Journal of Social Issues 1969, 25, 41 - 78.

Wildt, J., Gehrmann, G. & Bruhn, J.: Aktionsforschung als hochschuldidaktische Forschungsstrategie. In: Haag u.a. 1972.

Willower, D. J., Eidell, T. L. & Hoy, W. K.:
The school and pupil control ideology.
Pennsylvania State University 1967.

Zimbardo, P. & Ebbesen, E. B.:
Influencing attitudes and changing behavior.
A basic introduction to relevant methodology,
theory and applications.
Reading, Mass. 1969.

A N H A N G

Tabelle 1: Rangkorrelationen der Intrinsisch-Werte mit dem Intrinsisch- und Extrinsisch-Summenwert (nach SPEARMAN)

Item	A	B	C	D	E	F	G	H	I	K	L	M	N	O	P	Q	R	S
I-Σ-Wert	24^{++}	20^{+}	24^{++}	51^{++}	35^{++}	60^{++}	46^{++}	50^{++}	45^{++}	46^{++}	42^{++}	56^{++}	45^{++}	51^{++}	58^{++}	20^{+}	37^{++}	49^{++}
E-Σ-Wert	-14	07	05	-36^{++}	-36^{++}	-40^{++}	-19^{+}	-25^{++}	-10	-32^{++}	-20^{+}	-27^{++}	-40^{++}	-18^{+}	-36^{++}	-01	-13	-35^{++}

Tabelle 2: Rangkorrelationen der Extrinsisch-Werte mit dem Intrinsisch- und Extrinsisch-Summenwert (nach SPEARMAN)

Item	A	B	C	D	E	F	G	H	I	K	L	M	N	O	P	Q	R	S
I-Σ-Wert	-25^{++}	-24^{++}	-33^{++}	-39^{++}	-22^{+}	-16^{+}	-32^{++}	-07	-14	-46^{++}	-31^{++}	-33^{++}	-13	-34^{++}	-31^{++}	-30^{++}	-19^{+}	-53^{++}
E-Σ-Wert	31^{++}	51^{++}	57^{++}	51^{++}	52^{++}	60^{++}	27^{++}	48^{++}	37^{++}	40^{++}	49^{++}	48^{++}	35^{++}	55^{++}	58^{++}	29^{++}	47^{++}	67^{++}

Anmerkungen: Der Einfachheit halber wurden ganze Zahlen ausgeschrieben, statt jeweils 0. davorzusetzen.
+ bedeutet signifikant bei einseitiger Fragestellung auf dem 5 % Niveau.
++ bedeutet signifikant bei einseitiger Fragestellung auf dem 1 % Niveau.
I-Σ-Wert und E-Σ-Wert stehen für Intrinsisch- bzw. Extrinsisch-Summenwert.

Tabelle 3: Extremgruppenvergleich der Mittelwerte von intrinsischen und extrinsischen Items mit dem U-Test von MAN & WHITNEY

Item	z-Werte für Intrinsisch-summenwert-Extremgruppen		z-Werte für Extrinsisch-summenwert-Extremgruppen	
	Intrins.-Items	Extrins.-Items	Intrins.-Items	Extrins.-Items
A	2.74 ++	-2.79 ++	1.22	-3.42 +++
B	1.71 +	-2.22 +	-0.25	-5.11 +++
C	2.68 ++	-3.56 +++	-0.41	-5.07 +++
D	4.65 +++	-4.07 +++	3.52 +++	-4.51 +++
E	3.28 +++	-2.31 +	3.74 +++	-4.89 +++
F	5.87 +++	-1.47	3.66 +++	-5.96 +++
G	4.18 +++	-2.51 ++	1.87 +	-2.69 ++
H	4.37 +++	-1.49	2.17 +	-4.17 +++
I	4.15 +++	-1.36	0.86	-3.60 +++
K	4.36 +++	-4.18 +++	2.97 ++	-3.65 +++
L	3.69 +++	-2.99 ++	2.11 +	-4.96 +++
M	4.70 +++	-3.44 +++	2.24 +	-4.96 +++
N	3.95 +++	-1.28	3.98 +++	-3.18 +++
O	4.70 +++	-4.02 +++	1.40	-5.79 +++
P	5.41 +++	-2.77 ++	3.79 +++	-5.95 +++
Q	2.75 ++	-3.51 +++	-0.66	-2.92 ++
R	4.11 +++	-2.11 +	1.42	-4.14 +++
S	4.09 +++	-4.71 +++	3.96 +++	-5.96 +++

Anmerkungen: Extremgruppen wurden gebildet aus den je 25 % Befragten mit den niedrigsten und höchsten Intrinsisch- bzw. Extrinsisch-Summenwerten.
Nach der Tabelle in SACHS 1969, 216 muß bei einseitiger Fragestellung z mindestens 1.64 betragen, um auf dem 5 % Niveau signifikant zu sein; z muß mindestens 2.33 bzw. 3.09 betragen, um auf dem 1 % bzw. 0.1 % Niveau signifikant zu sein. Auf dem 5 % Niveau signifikante Ergebnisse sind mit + gekennzeichnet, auf dem 1 % Niveau signifikante mit ++ und auf dem 0.1 % Niveau signifikante Ergebnisse mit +++ gekennzeichnet.

Tabelle 4: Vergleich von Intrinsisch- und Extrinsisch-Summenwerten pro Interviewer (H-Test nach KRUSKAL & WALLIS)

	N_1	N_2	N_3	T_1	T_2	T_3	K	df	H	
Intrinsisch-Summenwert	17	17	17	437.5	489.0	399.5	3	2	1.72	n.s.
Extrinsisch-Summenwert	17	17	17	426.0	377.5	532.5	3	2	3.47	n.s.

Anmerkungen: N = Anzahl der Summenwerte; T = Summe der Rangplätze.
K = Anzahl der Klassen; df = Anzahl der Freiheitsgrade.

Nach der Tabelle in LIENERT 1962, 336 müßte der H-Wert mindestens 5.99 oder größer sein, um auf dem 5 % Niveau bei einseitiger Fragestellung signifikant zu sein.

Dieser Fragebogen will ermitteln, welches Unterrichtsverhalten der Lehrenden in einer konkreten Situation langfristig besonders günstige oder ungünstige Auswirkungen auf das Studienverhalten der Studenten Ihres Faches hat. Studienverhalten meint, mit wieviel Interesse, Ausdauer und Selbständigkeit sich Studenten ihrem Fach widmen.
Es soll also nicht beurteilt werden, wie günstig sich ein Lehrverhalten unmittelbar auf die anwesenden Studenten, z.B. auf deren aktuelle Arbeits- oder Lernbereitschaft, auswirkt.
Das folgende Beispiel soll Ihnen erläutern, was zu tun ist.

Vorgegeben ist die folgende Unterrichtssituation:
Ein Lehrender steht im Seminar einer Gruppe von Studenten gegenüber, die ständig untereinander reden.

Es sollen die im folgenden dargestellten Handlungsmöglichkeiten des Lehrenden in der geschilderten Situation danach beurteilt werden, wie günstig sie sich langfristig auf das Studienverhalten der Studenten auswirken. Kreuzen Sie den Punkt auf der Skala an, der Ihrer Meinung nach die Auswirkung am treffendsten kennzeichnet.

	sehr günstig				sehr ungünstig
Der Lehrende beachtet die Unruhe nicht.	1 o	2 o	3 o	4 o	5 o
Der Lehrende bittet die Studenten um Ruhe.	1 o	2 o	3 o	4 o	5 o

Die fünf Punkte auf der Skala bedeuten:

1 = sehr günstige Auswirkung
2 = günstige Auswirkung
3 = teils günstige, teils ungünstige bzw. weder günstige noch ungünstige Auswirkung
4 = ungünstige Auswirkung
5 = sehr ungünstige Auswirkung

Bevor Sie mit dem Ankreuzen beginnen, lesen Sie bitte zunächst beide zur jeweiligen Unterrichtssituation vorgegebenen Handlungsmöglichkeiten durch.
Im Anschluß an jede Unterrichtssituation ist Platz für Anmerkungen gelassen. Bitte machen Sie regen Gebrauch davon.

A

In einer Diskussion macht ein Student eine Bemerkung, die vermuten läßt, daß er wesentliche Ergebnisse des bisherigen Veranstaltungsverlaufs nicht begriffen hat.
Beurteilen Sie bitte die folgenden Verhaltensmöglichkeiten danach, wie günstig sie sich langfristig auf das Studienverhalten der Studenten auswirken.

	sehr günstig				sehr ungünstig
Der Lehrende stellt die Aussage des Studenten im Plenum zur Diskussion.	1 o	2 o	3 o	4 o	5 o
Der Lehrende drückt seine Enttäuschung über die Unkenntnis des Studenten aus, indem er sagt: "Ich bin sehr verwundert, daß Sie es noch nicht begriffen haben."	1 o	2 o	3 o	4 o	5 o

ANMERKUNGEN:

egen Ende des Semesters wird eine Klausur über einen Gegenstand
eschrieben, der im Rahmen einer Lehrveranstaltung behandelt wur-
e.
eurteilen Sie bitte die folgenden Vorgehensweisen des Lehrenden
anach, wie günstig sich diese langfristig auf das Studienverhal-
en der Studenten auswirken.

	sehr günstig				sehr ungünstig
ie Klausuren werden nachgesehen und ie vorgekommenen Schwierigkeiten om Lehrenden im Plenum besprochen.	1	2	3	4	5
ie Klausuren werden nachgesehen und it Hilfe eines Punktsystems der Rang er Leistung des einzelnen innerhalb er Gruppe der Studenten angegeben.	1	2	3	4	5

NMERKUNGEN:

C

Ein Student, der äußerst interessiert an seinem Fachgebiet ist, übernimmt im Rahmen eines Seminars ein anspruchsvolles Referatthema. Das Interesse des Studenten äußert sich z.B. darin, daß er sich unaufgefordert für die Seminarsitzung vorbereitet und sich häufig zu Wort meldet.
Beurteilen Sie die folgenden Maßnahmen des Lehrenden bitte danach, wie günstig sich diese langfristig auf das Studienverhalten des Studenten auswirken.

	sehr günstig				sehr ungünsti
Der Lehrende sagt dem Studenten, wie er sich das Referat im einzelnen vorstellt.	1 o	2 o	3 o	4 o	5 o
Der Lehrende bietet dem Studenten an, bei Bedarf mit ihm über das Referat zu diskutieren.	1 o	2 o	3 o	4 o	5 o

ANMERKUNGEN:

eich zu Beginn einer Seminarsitzung ergibt sich eire Diskussion
er einen Themenbereich, der nicht als Gegenstand des Seminars
rgesehen war.
urteilen Sie die folgenden Verhaltensweisen des Lehrenden bitte
nach, wie günstig sich diese langfristig auf das Studienverhal-
n der Studenten auswirken.

	sehr günstig				sehr ungünstig
r Lehrende unterbricht die Diskus- on und leitet zum eigentlichen The- über.	1	2	3	4	5
r nicht vorgesehene Themenbereich rd ausdiskutiert.	1	2	3	4	5

MERKUNGEN:

E

Es wird eine Lehrveranstaltung gehalten, für deren Erfolg erforderlich ist, daß sich die Teilnehmer auch zuhause mit dem Veranstaltungsinhalt beschäftigen.
Beurteilen Sie bitte die folgenden Verhaltensweisen des Lehrenden danach, wie günstig sie sich langfristig auf das Studienverhalten der Studenten auswirken.

	sehr günstig				sehr ungünstig
Der Lehrende fordert die Studenten auf, zuhause für die Veranstaltung zu arbeiten.	1 o	2 o	3 o	4 o	5 o
Der Lehrende vertraut darauf, daß sich die Studenten aus Einsicht in die sachliche Notwendigkeit von sich aus zuhause mit den Veranstaltungsinhalten beschäftigen.	1 o	2 o	3 o	4 o	5 o

ANMERKUNGEN:

in Lehrender führt Erstsemester in sein Studienfach ein.
eurteilen Sie bitte die folgenden Vorgehensweisen danach, wie
ünstig sich diese langfristig auf das Studienverhalten der Stu-
enten auswirken.

	sehr günstig				sehr ungünstig
er Lehrende weist darauf hin, daß er Stoff für die Prüfung wichtig st.	1 o	2 o	3 o	4 o	5 o
er Lehrende ermöglicht den Studen- en, Einfluß auf die Auswahl des nterrichtsstoffs zu nehmen.	1 o	2 o	3 o	4 o	5 o

NMERKUNGEN:

G

Gegen Ende des Semesters wird eine Klausur geschrieben. In drei Stunden kann ein langsam arbeitender Student, in zwei Stunden ein zügig arbeitender die Aufgaben bewältigen.
Beurteilen Sie bitte, wie günstig sich die verschiedenen Maßnahmen langfristig auf das Studienverhalten der Studenten auswirken.

	sehr günstig				sehr ungünstig
Es wird soviel Zeit vorgegeben, daß jeder Student die Aufgaben lösen kann.	1 o	2 o	3 o	4 o	5 o
Es wird soviel Zeit vorgegeben, daß zügig arbeitende Studenten die Aufgaben lösen können.	1 o	2 o	3 o	4 o	5 o

ANMERKUNGEN:

n Seminar wird durch Anschlag am schwarzen Brett angekündigt. In
n Anschlag wird betont, daß das behandelte Thema nicht zum Prü-
ngsstoff gehört und daß das Seminar erheblichen Arbeitsaufwand
fordern wird. Es kann deshalb davon ausgegangen werden, daß vor-
egend am Thema interessierte Studenten an dem Seminar teilnehmen.
rteilen Sie bitte, wie günstig sich die Vorgehensweisen des Leh-
nden langfristig auf das Studienverhalten der Studenten auswirken.

	sehr günstig				sehr ungünstig
Lehrende sagt den Teilnehmern; erwarte von ihnen Engagement.	1	2	3	4	5
Lehrende fragt nach den Vorstellungen der Teilnehmer über die Gestaltung des Seminars und entwickelt ihnen ein Veranstaltungskonzept.	1	2	3	4	5

ERKUNGEN:

I

Studenten werden im Rahmen einer Lehrveranstaltung in die Methodik ihres Fachs eingeführt. Die Teilnehmer sollen die Methodik selbst anhand von Fragestellungen anwenden.
Beurteilen Sie bitte, wie günstig sich die folgenden Maßnahmen langfristig auf das Studienverhalten der Studenten auswirken.

	sehr günstig				sehr ungünstig
Die Studenten können selbst eine Fragestellung wählen, die sie untersuchen wollen.	1 o	2 o	3 o	4 o	5 o
Den Studenten wird eine Fragestellung vorgegeben, die für ihr Fach besonders repräsentativ ist.	1 o	2 o	3 o	4 o	5 o

ANMERKUNGEN:

nige Studenten sind schon zum zweitenmal durch eine Klausur ge-
llen. Das Bestehen dieser Klausur ist Voraussetzung für die Mel-
ng zum Examen. Es scheint so, daß ein Teil der Studenten aus
ulheit, ein Teil aus Angst in den Klausuren versagt hat.
urteilen Sie bitte, wie günstig sich die folgenden Maßnahmen lang-
ristig auf das Studienverhalten der aus Angst versagenden Studenten
swirken.

	sehr günstig				sehr ungünstig
e Studenten können die Klausur be- ebig häufig wiederholen.	1	2	3	4	5
e Studenten werden ausdrücklich rauf hingewiesen, daß sie nur noch nmal an der Klausur teilnehmen nnen.	1	2	3	4	5

MERKUNGEN:

L

Ein Student stellt im Anschluß an eine Lehrveranstaltung an den Lehrenden eine Frage, die sich aufgrund des bisherigen Veranstaltungsverlaufs erübrigen müßte.
Beurteilen Sie bitte, wie günstig sich die folgenden Verhaltensweisen des Lehrenden langfristig auf das Studienverhalten des Studenten auswirken.

	sehr günstig				sehr ungünsti
Der Lehrende erläutert dem Studenten die für seine Frage wichtigen Ergebnisse der Lehrveranstaltung.	1 o	2 o	3 o	4 o	5 o
Der Lehrende äußert seinen Unmut über die Unkenntnis des Studenten, indem er sagt: "Ich möchte Sie bitten, demnächst aufmerksamer zuzuhören."	1 o	2 o	3 o	4 o	5 o

ANMERKUNGEN:

in Student legt in einem Seminar unaufgefordert eine eigene
tellungnahme zum Themenbereich vor. Die im Seminar zur Verfü-
ung stehende Zeit ist schon für die Diskussion anderer Themen
erplant.
eurteilen Sie bitte, wie günstig sich die Vorgehensweisen des
ehrenden langfristig auf das Studienverhalten des Studenten
uswirken.

	sehr günstig				sehr ungünstig
er Lehrende drückt sein Bedauern darüber aus, daß es aus zeitlichen Gründen unmöglich ist, auf die Stellungnahme einzugehen.	1	2	3	4	5
er Lehrende läßt die Stellungnahme auf Kosten eines anderen Themas im eminar diskutieren.	1	2	3	4	5

NMERKUNGEN:

N

Erstsemester schreiben zum ersten Mal eine Klausur. Das Bestehen der Klausur ist Voraussetzung für den Erwerb eines Scheins. Der Schein ist eine der Vorbedingungen für die Meldung zum Examen. Einige der Studenten erbringen ausgesprochen schlechte Leistungen. Beurteilen Sie bitte, wie günstig sich die Vorgehensweisen des Lehrenden langfristig auf das Studienverhalten der leistungsschwachen Studenten auswirken.

	sehr günstig				sehr ungünst
Die Klausuren werden vom Lehrenden mit Bemerkungen zu einzelnen Aufgaben versehen, jedoch nicht benotet.	1	2	3	4	5
Die Klausuren werden mit dem Kommentar versehen: "Strengen Sie sich das nächste Mal mehr an."	1	2	3	4	5

ANMERKUNGEN:

in Student, der sich im allgemeinen weniger zutraut, als er lei-
ten kann, schreibt eine Arbeit.
eurteilen Sie bitte, wie günstig sich die Maßnahmen des Betreu-
rs der Arbeit langfristig auf das Studienverhalten des Studenten
uswirken.

	sehr günstig				sehr ungünstig
er Lehrende empfiehlt dem Studenten, it Kommilitonen über die Arbeit zu iskutieren.	1 o	2 o	3 o	4 o	5 o
er Lehrende setzt dem Studenten Ter- ine, bis wann dieser einzelne Teile einer Arbeit vorlegen soll.	1 o	2 o	3 o	4 o	5 o

MERKUNGEN:

P

Beurteilen Sie bitte, wie günstig sich die folgenden Maßnahmen zur Gestaltung des Abschlußexamens langfristig auf das Studienverhalten der Studenten auswirken. Gehen Sie bei der Beurteilung davon aus, daß die Prüfungsordnung diese Maßnahmen zuließe.

	sehr günstig				sehr ungünstig
Die Kandidaten können bei der Bewertung zur eigenen Prüfungsleistung Stellung nehmen.	1 o	2 o	3 o	4 o	5 o
Es werden strenge Bewertungsmaßstäbe an die Prüfung gelegt.	1 o	2 o	3 o	4 o	5 o

ANMERKUNGEN:

Q

Ein Student gibt auf die Frage des Lehrenden eine unklare Antwort.
Beurteilen Sie bitte, wie günstig sich die folgenden Verhaltensweisen des Lehrenden langfristig auf das Studienverhalten der anwe-senden Studenten auswirken.

	sehr günstig				sehr ungünstig
Der Lehrende übergeht die Antwort.	1 o	2 o	3 o	4 o	5 o
Der Lehrende bittet den Studenten, seine Antwort zu erläutern.	1 o	2 o	3 o	4 o	5 o

ANMERKUNGEN:

R

Studenten erhalten in einer Lehrveranstaltung Aufgaben, die zur jeweils folgenden Sitzung bearbeitet werden sollen. Beurteilen Sie bitte, wie günstig sich die folgenden Vorgehensweisen der Besprechung der Aufgaben langfristig auf das Studienverhalten der Studenten auswirken.

	sehr günstig				sehr ungünst
Studenten, die die Aufgaben nicht bearbeitet haben, werden gebeten, die Lösungen darzustellen.	1 o	2 o	3 o	4 o	5 o
Aufgaben, die von den Studenten für besonders schwierig gehalten werden, werden diskutiert.	1 o	2 o	3 o	4 o	5 o

ANMERKUNGEN:

S

Studenten sollen Informationen über ihr Können in einem Spezialgebiet ihres Fachs erhalten.
Beurteilen Sie bitte, wie günstig sich die folgenden Maßnahmen langfristig auf das Studienverhalten der Studenten auswirken.

	sehr günstig				sehr ungüns
Der Lehrende läßt eine Klausur schreiben, die korrigiert und benotet wird.	1 o	2 o	3 o	4 o	5 o
Studenten arbeiten in Kleingruppen an einem Thema aus diesem Gebiet.	1 o	2 o	3 o	4 o	5 o

ANMERKUNGEN:

1

Wir bitten Sie nun, noch eine Reihe von Zusatzfragen zu beantworten, damit wir den Fragebogen nach möglichst vielen Gesichtspunkten auswerten können.

Zunächst möchten wir Auskunft über Art und Teilnehmerzahl Ihrer Lehrveranstaltungen. Führen Sie bitte alle Lehrveranstaltungen des letzten Semesters an, in dem Sie unterrichtet haben und nennen Sie jeweils die Veranstaltungsart (z.B. Vorlesung, Übung, Seminar, Kolloquium) sowie die durchschnittliche Teilnehmerzahl der entsprechenden Veranstaltung. Die Reihenfolge, in der Sie die Unterrichtsveranstaltungen nennen, ist beliebig.

1. Lehrveranstaltung	2. Lehrveranstaltung
Veranstaltungsart:	Veranstaltungsart:
Teilnehmerzahl:	Teilnehmerzahl:
3. Lehrveranstaltung	4. Lehrveranstaltung
Veranstaltungsart:	Veranstaltungsart:
Teilnehmerzahl:	Teilnehmerzahl:
5. Lehrveranstaltung	6. Lehrveranstaltung
Veranstaltungsart:	Veranstaltungsart:
Teilnehmerzahl:	Teilnehmerzahl:

Die folgenden Fragen dienen der Charakterisierung der Studenten, die Sie unterrichten. (Zutreffendes bitte ankreuzen.)

1) Ich schätze, daß

o nur wenige
o ein Viertel
o die Hälfte
o dreiviertel
o fast alle

der Studenten, die meine Lehrveranstaltungen besuchen, für ihr Studium nicht geeigent sind.

Ich schätze, daß

o nur wenige
o ein Viertel
o die Hälfte
o dreiviertel
o fast alle

der Studenten, die meine Lehrveranstaltungen besuchen, an ihrem Studium selbst interessiert sind.

Ich schätze, daß

o fast alle
o dreiviertel
o die Hälfte
o ein Viertel
o nur wenige

der Studenten, die meine Lehrveranstaltungen besuchen, für ihr Studium zu wenig arbeiten.

Ich schätze, daß

o nur wenige
o ein Viertel
o die Hälfte
o dreiviertel
o fast alle

der Studenten, die meine Lehrveranstaltungen besuchen, sich weniger zutrauen, als sie tatsächlich im Studium leisten können.

Ich schätze, daß

o fast alle
o dreiviertel
o die Hälfte
o ein Viertel
o nur wenige

der Studenten, die meine Lehrveranstaltungen besuchen, ihre Fähigkeiten im Studium realistisch einschätzen.

Erläutern Sie bitte anhand der folgenden Fragen, wie Sie Ihre eigene Unterrichtspraxis sehen.

Ich glaube, daß die Studenten im allgemeinen mit meinem Verhalten im Unterricht

sehr ziemlich einigermaßen kaum gar nicht

zufrieden sind.

3

7) Ich bin mit meinem Lehrverhalten im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten

o---------- --o------ ---------o----------o

gar nicht kaum einigermaßen ziemlich sehr

zufrieden.

8) Ich halte mich in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung für

o---------- --o ------ ---------o----------o

sehr ziemlich einigermaßen kaum gar nicht

experimentierfreudig.

9) In meinen Lehrveranstaltungen habe ich bisher folgende Maßnahmen ausprobiert (Zutreffendes bitte ankreuzen):

o Planung einer Lehrveranstaltung gemeinsam mit Studenten
o Diskussionsleitung durch Studenten
o Arbeiten der Studenten in kleinen Gruppen
o gemeinschaftliche Ausarbeitungen mehrerer Studenten
o Blockveranstaltungen
o Veranstaltungskritik durch Studenten
o Leistungsbewertung durch die Studenten selbst
o anonyme Leistungsnachweise
o gemeinschaftliches Schreiben von Klausuren

10) Ich halte es für

o---------- --o ------ ---------o----------o

sehr ziemlich einigermaßen kaum gar nicht

angemessen, wenn Studenten die Lehrenden im Unterricht mit ihrem Titel anreden.

11) Lehrtätigkeit ist mir persönlich

o---------- --o---------o---------o---------o

gar nicht kaum einigermaßen ziemlich sehr

wichtig.

12) Forschungstätigkeit ist mir persönlich

o---------- --o---------o---------o---------o

gar nicht kaum einigermaßen ziemlich sehr

wichtig.

Die folgenden Fragen beziehen sich auf Meinungen über Hochschuldidaktik und auf Ihre Erfahrungen mit didaktischen Fortbildungsmaßnahmen.

Mich interessieren Fragen der Unterrichtsgestaltung

o----------o----------o----------o----------o
sehr ziemlich einigermaßen kaum gar nicht.

Die Hochschuldidaktik kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt

o----------o----------o----------o----------o
gar nicht kaum einigermaßen ziemlich sehr

wesentliche Aussagen zur Gestaltung des Hochschulunterrichts machen.

Ich meine,daß didaktische Überlegungen bei großen Studentenzahlen

o----------o----------o----------o----------o
keinesfalls kaum einigermaßen ziemlich ausgesprochen

sinnlos sind.

Die Didaktik kann nur Aussagen über Unterrichtsmethoden, nicht über Unterrichtsinhalte machen.
Ich stimme mit dieser Aussage

o----------o----------o----------o----------o
sehr ziemlich einigermaßen kaum gar nicht

überein.

Eine didaktische Ausbildung von Lehrenden an der Hochschule halte ich für

o----------o----------o----------o----------o
gar nicht kaum einigermaßen ziemlich sehr

sinnvoll.

18) Didaktische Fortbildung halte ich für mich persönlich für

o----------o----------o----------o----------o

sehr ziemlich einigermaßen kaum gar nicht

sinnvoll.

Beantworten Sie bitte die folgenden Fragen, sofern diese für Sie zutreffen.

19) Obwohl ich didaktische Fortbildung für mich für sinnvoll halte, bin ich bisher nicht dazu gekommen (Zutreffendes bitte ankreuzen):

- o Ich hatte keine Zeit.
- o Ich hatte keine passende Lektüre zur Hand.
- o Mir waren keine didaktischen Fortbildungsveranstaltungen bekannt.
- o Ich hatte keine interessierten Kollegen, mit denen ich mich über Fragen des Unterrichts unterhalten konnte.
- o Es gab keine didaktisch interessierten Studenten, mit denen ich über Unterrichtsfragen reden konnte.

20) Ich bilde mich didaktisch fort durch (Zutreffendes bitte ankreuzen):

- o Lektüre hochschuldidaktischer Schriften
- o Teilnahme an hochschuldidaktischen Veranstaltungen
- o Lektüre pädagogischer oder psychologischer Fachbücher
- o Diskussionen mit Kollegen
- o praktische Erfahrungen in meinem eigenen Unterricht
- o Diskussionen mit Studenten
- o Sonstiges:

Im folgenden geht es um Ihre Meinung zur Rolle des Lehrenden im Unterrichtsprozess.

21) Den langfristigen Einfluß der Lehrenden auf das Studienverhalten der Studenten halte ich für

o----------o----------o----------o----------o

sehr ziemlich einigermaßen kaum gar nicht

groß.

22) Den Einfluß der Lehrenden auf die momentane Arbeits- und Lernbereitschaft der Studenten halte ich für

o----------o----------o----------o----------o

gar nicht kaum einigermaßen ziemlich sehr

groß.

Den Einfluß der Studenten auf das Verhalten des Lehrenden im Unterricht halte ich für

o----------o----------o----------o----------o
sehr ziemlich einigermaßen kaum gar nicht

groß.

Kennzeichnen Sie bitte Ihren hochschulpolitischen Standort kurz anhand der folgenden Fragen.

Wissenschaft hat meiner Meinung nach

o----------o----------o----------o----------o
gar nichts kaum etwas ziemlich viel sehr viel

mit Politik zu tun.

Ich halte mich hochschulpolitisch für

o----------o----------o----------o----------o
gar nicht kaum einigermaßen ziemlich sehr

progressiv.

Ich stimme mit den vom Bund demokratischer Wissenschaftler vertretenen Auffassungen

o----------o----------o----------o----------o
sehr ziemlich einigermaßen kaum gar nicht

überein.

Ich stimme mit den vom Bund Freiheit der Wissenschaften vertretenen Auffassungen

o----------o----------o----------o----------o
gar nicht kaum einigermaßen ziemlich sehr

überein.

7

Zum Abschluß noch einige Fragen zu Ihrer Person.

28) Ich vertrete das Fach:

29) Ich bin (Zutreffendes bitte ankreuzen):

o Hochschullehrer (z.B. o.Professor, wiss. Rat, Dozent)

o Wissenschaftlicher Mitarbeiter (z.B. wiss. Assistent, wiss. Angestellter, akadem. Rat)

30) Ich bin [illegible]

31) Konfession:

ANMERKUNGEN:

Leitfaden für die mündliche Instruktion der Befragten beim Interview

PHASE I

Obligatorische Aussagen

1. Befragung per Fragebogen, nicht freies Gespräch
2. Befragung dreiteilig: a) Verhalten von Lehrenden in Unterrichtssituationen, das in seiner Auswirkung auf die Studenten beurteilt werden soll;
   b) Klassifikation der geschilderten Unterrichtssituationen nach der Häufigkeit, mit der sie in der eigenen Unterrichtspraxis vorkommen;
   c) Zusatzfragen
3. Es kann sein, daß einzelne Unterrichtssituationen nicht repräsentativ für den eigenen Erfahrungsbereich sind, da der Fragebogen für alle drei Fächer gleich ist.
4. Es soll möglichst spontan beantwortet werden.
5. Bei Unklarheiten an den Interviewer wenden.
6. Die Ergebnisse werden nicht namentlich verwendet.
7. Nach einer Weile: Bitte, sich zu melden, wenn Beurteilung der Unterrichtssituationen beendet ist.

Kann-Aussagen

1. Falls die Funktion der Interviewer nicht einsichtig ist, Verweis auf Rücklaufquote.
2. Falls Befragte den Fragebogen im stillen Kämmerlein ausfüllen wollen und dann zuschicken, Verweis auf standardisierte Befragungssituation, mögliche Erläuterungen durch die Interviewer bei Unklarheiten und erwünschte hohe Rücklaufquote.
3. Falls Befragte Schwierigkeiten haben, sich für ein Kreuzchen zu entscheiden, weil es ganz auf die konkreten Umstände in der Unterrichtssituation ankomme, darauf verweisen, daß beurteilt werden soll, wie sich das Verhalten "im allgemeinen" auswirkt.

PHASE II (nach Beantwortung der 18 Unterrichtssituationen)

1. Erforderlich, die Situationen noch mal der Reihe nach durchzugehen.
2. Die Häufigkeit des Vorkommens dieser Situationen in der eigenen Unterrichtspraxis soll beurteilt werden.
3. Dafür stehen folgende Kategorien zur Verfügung: Situation spielt große, mäßige, keine Rolle. (Falls Kategorien nicht behalten werden, wiederholen.)
4. Beurteilt werden soll nur die Häufigkeit der oben geschilderten Situationen, nicht die der zugehörigen Alternativen, da diese ohnehin nicht erschöpfend sind.
5. Bitten, die Kennbuchstaben der jeweils zu beurteilenden Situation zu nennen, da bei jedem Fragebogen unterschiedliche Reihenfolge.

PHASE III

Im Anschluß an die Klassifikation der Situationen bitten, die Zusatzfragen im Fragebogen zu beantworten.

Verhaltensregeln während des Interviews

1. Nicht zu nah beim Befragten sitzen, damit dieser sich nicht zu sehr beobachtet fühlt.
2. Interviewer soll Befragtem beim Beantworten nicht zuschauen.
3. Möglichst freundlich, aber neutral verhalten, nicht spontan Auskünfte über das Projekt geben.
4. Nur auf Verständnisfragen eingehen, nicht auf Fragen, die eine Beantwortung in bestimmter Richtung suggerieren könnten (z.B. "Was kreuzen denn die anderen Lehrenden bei dieser Frage an?")

5. Gespräche über das Projekt und dessen bisherigen Verlauf erst nach der Beantwortung des Fragebogens führen. Auch dann keine detaillierten Informationen geben, die im Gespräch mit später zu interviewenden Kollegen diese bei der Beantwortung beeinflussen könnten (z.B. wie andere Lehrende den Fragebogen beantworteten).

6. Ermutigen, alle Fragen zu beantworten, auch wenn es schwerfällt. Verweis auf das Ziel, Trends zu ermitteln und auf ansonsten zu erwartende Schwierigkeiten bei der Auswertung.

7. Falls notwendig, darauf hinweisen, daß keine Zwischenstufen angekreuzt werden sollen.

8. Keinen Fragebogen hinterlassen, da sonst Diskussion mit noch zu interviewenden Kollegen zu erwarten ist.

Vor jedem Interview zu erledigen

Fragebogen und Zusatzbogen (+ einen Ersatzfragebogen) besorgen; in den Zusatzbogen die Reihenfolge der Situationen des jeweiligen Fragebogens eintragen.

Nach jedem Interview zu erledigen

Namen des Befragten, Interviewdatum, Interviewername und Fach auf Zusatzbogen und Namen des Befragten auf Fragebogen eintragen. Zusatzbogen und Fragebogen zur nächsten Interviewerbesprechung mitbringen.

ERGEBNISSE DER PRÜFUNG AUF NORMALITÄT

Die Normalverteilung der Daten wurde mit einem parametrischen Verfahren überprüft. Testgrößen sind ST 3 und ST 4. Sie sind aus den 3. bzw. 4. Momenten gebildet und asymptotisch verteilt. Alle Werte, bei denen ST 3 oder ST 4 außerhalb der 5 % Schranke liegen, sind mit + gekennzeichnet. Sie weichen also mit 95 prozentiger Wahrscheinlichkeit von der Normalverteilung ab. Werte, die innerhalb der zweiseitigen 2 % Schranke liegen, sind mit ++ versehen und Werte, die innerhalb der zweiseitigen 0.5 % Schranke liegen, mit +++.

Tabelle 5: Intrinsisch-Items (N = 124)

Item	$\bar{x}$	s	Schiefe	Exzess	ST 3	ST 4	Signifikanz
A	2.06	1.05	1.10	3.79	5.12	2.01	+++
B	1.60	6.97	1.31	6.17	6.11	7.78	+++
C	1.45	6.42	1.85	9.10	8.60	14.83	+++
D	2.42	1.07	0.55	2.83	2.58	-0.31	++
E	2.87	1.06	0.09	2.59	0.44	-0.88	
F	2.05	1.08	0.87	3.07	4.07	0.29	+++
G	1.73	9.20	1.43	4.90	6.66	4.71	+++
H	1.53	6.92	1.66	7.61	7.73	11.24	+++
I	2.12	8.98	0.57	2.97	2.67	0.05	++
K	2.38	1.19	0.58	2.49	2.72	-1.12	++
L	1.66	8.25	1.83	7.73	8.52	11.53	+++
M	2.46	1.16	0.84	3.05	3.92	0.24	+++
N	2.10	9.94	1.03	3.84	4.82	2.15	+++
O	1.90	9.05	1.12	4.29	5.19	3.22	+++
P	2.05	9.95	1.15	4.30	5.34	3.25	+++
Q	1.46	6.43	1.81	8.97	8.44	14.54	+++
R	1.37	6.44	2.42	11.59	11.27	20.84	+++
S	2.05	1.01	0.90	3.34	4.19	0.95	+++
Σ	35.33	7.64	0.36	2.78	1.67	-0.42	

Tabelle 6: Extrinsisch-Items (N = 124)

Item	$\bar{x}$	s	Schiefe	Exzess	ST 3	ST 4	Signifikanz
A	4.80	4.23	-1.81	5.14	-8.42	5.27	+++
B	3.44	1.21	-0.30	2.11	-1.41	-2.04	+++
C	3.77	1.02	-0.79	3.21	-3.67	0.63	+++
D	3.61	1.08	-0.51	2.78	-2.36	-0.42	+
E	2.65	9.80	0.17	2.46	0.77	-1.19	
F	3.35	1.12	-0.26	2.31	-1.21	-1.56	+
G	4.24	9.32	-1.47	5.50	-6.83	6.13	+++
H	3.35	1.19	-0.38	2.41	-1.75	-1.31	
I	2.60	9.54	0.31	2.87	1.47	-0.20	
K	4.10	1.09	-1.24	3.87	-5.79	2.21	+++
L	4.56	7.99	-2.23	8.57	-10.38	13.56	+++
M	3.95	9.09	-0.62	3.23	-2.89	0.67	++
N	4.41	9.20	-1.78	6.14	-8.31	7.69	+++
O	3.08	1.09	0.14	2.15	0.65	-1.94	++
P	3.22	1.22	-0.07	1.93	-0.33	-2.46	+++
Q	4.56	6.78	-1.85	8.04	-8.63	12.27	+++
R	4.15	8.75	-0.96	3.70	-4.47	1.80	+++
S	3.03	1.13	0.11	2.19	0.50	-1.85	++
Σ	66.84	8.92	-3.34	3.03	-1.57	0.19	

Tabelle 7: Anzahl der Lehrveranstaltungen

Veranstaltungs-art	N	$\bar{x}$	s	Schiefe	Exzess	ST 3	ST 4	Signi-fikanz
Seminar	93	2.04	1.03	0.57	2.13	2.33	-1.72	++
Übung	45	1.42	8.39	2.12	6.59	6.19	6.01	+++
Vorlesung	29	1.17	3.84	1.73	4.01	4.21	1.71	+++

Tabelle 8: Durchschnittliche Teilnehmerzahl in Lehrveranstaltungen

Veranstaltungs-art	N	$\bar{x}$	s	Schiefe	Exzess	ST 3	ST 4	Signifi-kanz
Seminar	91	3.25	1.47	0.36	2.64	1.43	-0.63	
Übung	45	4.16	1.55	-0.19	2.66	-0.55	-0.34	
Vorlesung	30	5.23	1.94	0.59	2.19	1.44	-0.88	

Tabelle 9: Häufigkeit der Unterrichtssituationen

Unterrichts-situation	N	$\bar{x}$	s	Schiefe	Exzess	ST 3	ST 4	Signi-fikanz
A	124	1.76	5.79	0.38	2.19	1.75	-1.84	++
B	124	1.87	6.74	0.16	2.20	0.73	-1.82	++
C	124	1.79	7.02	0.31	2.06	1.46	-2.16	+++
D	123	1.28	5.01	1.57	4.56	7.30	3.86	+++
E	124	1.66	7.95	0.68	1.92	3.16	-2.50	+++
F	124	2.11	9.21	-0.23	1.23	-1.05	-4.17	+++
G	124	2.00	7.76	0.00	1.68	0.00	-3.08	+++
H	123	1.54	7.49	0.96	2.44	4.46	-1.23	+++
I	124	2.57	6.77	-1.29	3.33	-6.02	0.91	+++
K	124	1.71	6.22	0.29	2.35	1.34	-1.45	
L	124	1.94	6.84	0.08	2.15	0.38	-1.93	++
M	124	2.34	8.54	-0.71	1.75	-3.30	-2.90	+++
N	124	1.88	7.39	0.19	1.86	0.90	-2.64	+++
O	124	2.05	9.09	-0.10	1.23	-0.44	-4.16	+++
P	123	1.32	5.33	1.42	4.07	6.60	2.70	+++
Q	123	1.77	7.33	0.38	1.94	1.77	-2.44	+++
R	124	1.79	8.09	0.40	1.65	1.85	-3.15	+++
S	124	1.79	8.06	0.38	1.64	1.83	-3.16	+++

Tabelle 10: Beurteilung der Studenten (1 = fast alle; 5 = nur wenige)

Item	N	$\bar{x}$	s	Schiefe	Exzess	ST 3	ST 4	Signifikanz
1	115	4.42	9.64	-1.86	5.81	-8.35	6.69	+++
2	119	1.89	9.90	0.91	2.97	4.13	0.05	+++
3	118	3.69	9.74	-0.31	2.59	-1.40	-0.85	
4	118	3.63	9.85	-0.28	2.52	-1.26	-1.03	
5	119	2.61	9.40	0.10	2.82	0.46	-0.32	
6	122	2.54	6.05	-0.27	2.70	-1.25	-0.61	

Tabelle 11: Selbstbeurteilungen der Lehrenden (1 = starke Zustimmung; 5 = starke Ablehnung)

Item	N	$\bar{x}$	s	Schiefe	Exzess	ST 3	ST 4	Signifikanz
7	120	2.83	7.63	-0.15	3.76	-0.69	1.93	
8	121	2.50	7.20	0.42	2.74	1.92	-0.49	
10	117	4.32	1.10	-1.65	4.86	-7.48	4.49	+++
11	122	1.47	5.78	0.77	2.60	3.58	-0.84	+++
12	118	1.74	8.52	0.95	3.09	4.30	0.34	+++
13	122	1.42	6.28	1.22	3.36	5.63	0.98	+++
18	120	1.63	8.60	1.34	4.45	6.13	3.57	+++
25	112	2.63	9.49	0.21	2.98	0.95	0.08	
26	91	2.76	1.24	0.26	2.01	1.03	-1.95	+++
27	93	3.86	1.19	-0.31	2.21	-1.34	-1.86	+++

Tabelle 12: Aussagen zu Didaktik und Wissenschaft (1 = starke Zustimmung, 5 = starke Ablehnung)

Item	N	$\bar{x}$	s	Schiefe	Exzess	ST3	ST4	Signifik.
Aussagemöglichkeiten der Hochschuldidaktik	113	2.97	9.21	-0.43	2.49	-1.92	-1.06	
didakt.Überlegungen bei großen Studentenzahlen	120	1.29	7.82	2.83	10.37	12.97	17.66	+++
Didaktik als Unterrichtsmethodik	121	3.85	1.42	-0.85	2.25	-3.89	-1.67	+++
Didaktische Ausbildung für Lehrende	121	1.45	8.56	2.02	6.55	9.30	8.59	+++
Beziehung von Wissenschaft und Politik	117	1.93	1.14	1.16	3.50	5.28	1.29	+++

elle 13: Gegenseitige Beeinflussung von Lehrenden und Studenten (1 = sehr großer, 5 = gar kein Einfluß)

Item	N	$\bar{x}$	s	Schiefe	Exzess	ST3	ST4	Signifik.
langfristiger Einfluß der Lehrenden auf die Studenten	122	2.11	8.01	0.20	2.36	0.90	-1.42	
kurzfristiger Einfluß der Lehrenden auf die Studenten	122	2.34	9.24	0.42	2.65	1.96	-0.73	
Einfluß der Studenten auf das Lehrverhalten	122	2.12	8.96	0.73	3.25	3.35	0.71	+++

erkungen: +++ bedeutet signifikant auf dem 0.1 % Niveau.

Tabelle 14: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Fächergruppen

Item	GERMANISTIK I		GERMANISTIK II		RECHTSWISSENSCHAFT		ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN	
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s
1 Eignung der Studenten für Studium[1]	4.74	0.69	3.86	1.04	4.18	1.11	4.84	0.57
2 Interesse der Studenten am Studium[1]	1.61	0.94	2.25	1.05	1.92	0.97	1.79	0.98
3 Arbeiten für das Studium[1]	4.22	0.85	3.41	0.96	3.76	0.91	3.46	1.01
4 Unterschätzen der Leistung[1]	3.63	1.10	3.43	1.04	4.06	0.92	3.31	0.80
5 realistische Leistungseinschätzung[1]	2.46	1.02	2.92	1.06	2.38	0.83	2.76	0.85
6 Zufriedenheit der Studenten mit dem Unterrichtsverhalten	2.58	0.58	2.63	0.65	2.38	0.59	2.63	0.60
7 Zufriedenheit mit eigenem Lehrverhalten	2.91	0.85	3.00	0.93	2.53	0.60	2.97	0.66
8 Experimentierfreudigkeit im Unterricht	2.75	0.79	2.54	0.66	2.37	0.67	2.43	0.74
10 Anrede mit Titel	4.09	1.23	4.50	1.02	3.81	1.28	4.89	0.32
11 Gewichtung der Lehrtätigkeit	1.42	0.58	1.46	0.66	1.50	0.56	1.47	0.56
12 Gewichtung der Forschungstätigkeit	1.50	0.88	1.63	0.71	1.77	0.97	1.94	0.76
13 Interesse an Unterrichtsgestaltung	1.46	0.66	1.46	0.72	1.55	0.69	1.22	0.42
14 Aussagemöglichkeiten der Hochschuldidaktik	3.25	0.91	3.04	0.77	2.74	1.05	3.00	0.86
15 Zweckmäßigkeit didaktischer Überlegungen bei gr. Studentenzahlen	1.29	0.86	1.21	0.66	1.50	1.00	1.14	0.49
17 didaktische Ausbildung f. Lehrende	1.63	0.97	1.46	0.83	1.49	0.84	1.31	0.82
18 didaktische Fortbildung für die eigene Person	1.88	1.03	1.67	0.87	1.86	0.92	1.20	0.41
21 langfristiger Einfluß d. Lehrenden	2.08	0.88	1.92	0.65	2.03	0.88	2.33	0.71
22 momentaner Einfluß der Lehrenden	2.33	0.76	2.29	0.86	2.39	1.15	2.31	0.82
23 Einfluß d.Studenten auf Lehrende	2.29	0.81	1.75	0.79	2.16	0.86	2.22	1.02
24 Beziehung von Wissensch.u.Politik	2.55	1.44	1.78	0.90	2.25	1.13	1.33	0.72
25 hochschulpolit. Progressivität	2.82	0.91	3.04	0.82	2.81	0.97	2.09	0.82
26 Übereinstimmung mit BDWI	3.53	1.02	2.55	0.91	3.35	1.17	2.15	1.25
27 Übereinstimmung mit BUF	3.00	1.26	4.17	1.03	3.28	1.07	4.50	0.84

Anmerkungen: [1]Bedeutung der 5 Urteilskategorien: 1 = fast alle; 2 = dreiviertel; 3 = die Hälfte; 4 = ein Viertel; 5 = nur wenige.

Für die übrigen Items gilt: 1 = sehr; 2 = ziemlich; 3 = einigermaßen; 4 = kaum; 5 = gar nicht.

Item-Nr.	Item	30	24	25	26	27	8	17	18	13	23	22	21	7	6	10	1	2	3	4
30	Alter	-	37^{++}	28^{++}	38^{++}	27^{++}	-09	25^{++}	33^{++}	15	03	16	-06	-12	-04	-55	-21	-03	02	09
24	Wissenschaft und Politik		-	54^{++}	54^{++}	-67^{++}	20^{+}	31^{++}	47^{++}	21^{+}	11	08	02	-28^{++}	-19^{+}	-58^{++}	-25^{++}	-05	-10	24^{++}
25	hochschulpolit. Progressivität			-	39^{++}	-33^{++}	47^{++}	32^{++}	37^{++}	30^{++}	01	14	06	-01	03	-40^{++}	-30^{++}	03	02	15
26	Übereinstimmung mit BDWI				-	-71^{++}	16	21^{+}	31^{++}	34^{++}	-12	21^{+}	18	-14	-10	-52^{++}	-07	-10	14	17
27	Übereinstimmung mit BUF					-	-21^{+}	-17	-36^{++}	-14	-05	-16	00	25^{++}	21	62^{++}	-01	10	-08	-29^{++}
8	Experimentierfr. im Unterricht						-	28^{++}	30^{++}	11	11	05	10	16	07	-15	02	-04	05	01
17	didaktische Ausbildung							-	47^{++}	33^{++}	01	15	11	-04	-02	-32^{++}	-07	00	-12	04
18	didaktische Fortbildung								-	44^{++}	12	02	06	-08	-01	-45^{++}	-04	-15	-03	19^{+}
13	Interesse an Unterrichtsgest.									-	-05	18^{+}	16	00	06	-26^{++}	-18	00	-11	02
23	student. Einfluß auf Lehrende										-	18^{+}	15	04	-06	-06	-01	02	07	15
22	kurzfristiger Einfluß des L.											-	35^{++}	02	04	-14	-13	27^{++}	04	04
21	langfristiger Einfluß des L.												-	11	01	15	-05	10	-10	04
7	Selbstzufriedenh.													-	46^{++}	23^{+}	00	20^{+}	02	-21^{+}
6	Zufr.d.Studenten														-	21^{+}	11	13	03	-24^{+}
10	Anrede mit Titel															-	12	14	06	-16
1	Studieneignung																-	-29	20^{+}	-16
2	Interesse am Stud.																	-	-26^{++}	-02
3	Arbeitseifer																		-	15
4	Leistungsuntersch.																			-

Anmerkungen: + bedeutet signifikant auf dem 5 % Niveau, ++ bedeutet signifikant auf dem 1 % Niveau.
Es wurden ganze Zahlen ausgeschrieben, statt jeweils 0. davorzusetzen.

Tabelle 16: Mittelwerte und Standardabweichungen der Fachgruppen für Intrinsisch-Items und Intrinsisch-Summenwert (Σ)

	Germanistik I		Germanistik II		Rechtswiss.		Erziehungsw.	
Item	N = 24		N = 24		N = 40		N = 36	
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s
A	2.29	1.12	1.92	0.93	1.93	0.97	2.17	1.16
B	1.79	0.66	1.46	0.59	1.43	0.81	1.75	0.60
C	1.42	0.50	1.50	0.59	1.30	0.52	1.61	0.84
D	2.50	1.18	2.13	0.74	2.73	1.04	2.22	1.15
E	2.79	1.23	2.71	0.95	3.18	1.24	2.69	0.71
F	2.08	0.78	2.04	0.91	2.65	1.33	1.36	0.54
G	1.67	0.82	1.67	0.76	1.85	0.98	1.69	1.04
H	1.58	0.83	1.63	0.88	1.60	0.63	1.36	0.49
I	1.83	0.56	2.50	0.78	2.23	1.10	1.94	0.83
K	2.04	0.95	2.42	1.06	2.80	1.34	2.11	1.12
L	1.75	0.74	1.54	0.66	1.73	1.11	1.61	0.60
M	2.25	0.85	2.25	1.11	2.85	1.41	2.31	1.01
N	2.42	1.02	1.96	0.95	2.25	1.10	1.83	0.81
O	2.25	0.85	1.92	0.88	1.98	1.03	1.58	0.73
P	2.13	0.90	1.88	0.74	2.53	1.26	1.58	0.55
Q	1.42	0.58	1.38	0.49	1.35	0.53	1.67	0.83
R	1.21	0.41	1.46	0.93	1.43	0.68	1.36	0.49
S	2.38	0.97	2.08	1.10	2.03	1.07	1.83	0.88
Σ	35.79	6.22	34.42	7.02	37.98	8.51	32.69	5.57

Tabelle 17: Mittelwerte und Standardabweichungen der Fachgruppen für Extrinsisch-Items und Extrinsisch-Summenwert (Σ)

Item	Germanistik I N = 24		Germanistik II N = 24		Rechtswiss. N = 40		Erziehungsw. N = 36	
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s
A	4.67	0.48	4.92	0.28	4.85	0.36	4.75	0.50
B	2.92	1.06	3.92	1.14	3.23	1.35	3.69	1.04
C	3.75	0.79	4.00	0.72	3.43	1.34	4.03	0.81
D	3.38	1.17	3.96	0.75	3.13	1.11	4.08	0.91
E	2.54	1.06	2.79	0.88	2.50	1.11	2.81	0.82
F	3.17	1.13	3.83	0.92	2.83	1.15	3.72	0.94
G	4.21	1.06	4.46	0.66	4.10	0.87	4.28	1.06
H	3.29	1.33	3.63	1.21	3.15	1.25	3.42	1.00
I	2.63	0.77	2.63	0.71	2.35	1.17	2.83	0.91
K	4.25	0.85	4.13	0.99	3.78	1.33	4.33	0.96
L	4.29	0.91	4.54	0.72	4.53	0.96	4.81	0.47
M	3.92	0.83	4.13	0.80	3.80	1.09	4.03	0.81
N	4.08	0.97	4.54	0.66	4.35	1.08	4.61	0.80
O	2.79	1.18	3.29	1.00	2.98	1.14	3.25	1.02
P	3.13	1.23	3.25	1.19	2.98	1.23	3.53	1.21
Q	4.67	0.56	4.67	0.48	4.60	0.55	4.36	0.93
R	4.08	0.97	4.38	0.71	3.93	0.97	4.31	0.75
S	2.88	1.12	3.21	1.06	2.53	1.04	3.58	1.02
Σ	64.63	7.82	70.25	7.16	62.98	9.36	70.36	7.40

Tabelle 18: Mittelwerte und Standardabweichungen der Statusgruppen für Intrinsisch-Items und Intrinsisch--Summenwert (Σ)

Item	Gruppe der Hochschullehrer N = 40 $\bar{x}$	s	Gruppe der wiss. Mitarbeiter N = 84 $\bar{x}$	s
A	1.93	1.05	2.13	1.05
B	1.65	0.74	1.57	0.68
C	1.48	0.75	1.44	0.59
D	2.60	1.24	2.33	0.97
E	3.00	1.09	2.81	1.05
F	2.20	1.20	1.98	1.02
G	1.78	1.07	1.71	0.84
H	1.63	0.70	1.49	0.69
I	2.18	1.01	2.10	0.84
K	2.20	1.07	2.46	1.24
L	1.90	1.17	1.55	0.57
M	2.68	1.29	2.36	1.09
N	2.05	1.01	2.13	0.99
O	1.85	1.00	1.93	0.86
P	2.25	1.30	1.95	0.81
Q	1.48	0.60	1.45	0.67
R	1.30	0.52	1.40	0.70
S	2.05	0.90	2.05	1.06
Σ	36.25	8.47	34.89	6.62

Tabelle 19: Mittelwerte und Standardabweichungen der Statusgruppen für Extrinsisch-Items und Extrinsisch-Summenwert (Σ)

Item	Gruppe der Hochschullehrer N = 40 $\bar{x}$	s	Gruppe der wiss. Mitarbeiter N = 84 $\bar{x}$	s
A	4.78	0.48	4.81	0.40
B	3.25	1.26	3.52	1.19
C	3.63	1.19	3.85	0.92
D	3.43	1.22	3.70	1.00
E	2.48	0.93	2.74	1.00
F	3.23	1.27	3.40	1.04
G	4.15	1.05	4.29	0.87
H	3.10	1.26	3.46	1.15
I	2.65	1.05	2.57	0.91
K	4.10	1.08	4.10	1.10
L	4.35	1.10	4.67	0.59
M	3.83	0.96	4.01	0.88
N	4.43	0.98	4.40	0.89
O	2.98	1.21	3.13	1.04
P	2.98	1.23	3.33	1.21
Q	4.53	0.64	4.57	0.70
R	4.08	1.02	4.19	0.80
S	2.75	1.15	3.17	1.10
Σ	64.68	9.74	67.88	8.05

L e b e n s l a u f

Beate Clemens-Lodde

15.1.1945	als zweites von sechs Kindern der Eheleute Richard und Elisabeth Lodde (geborene Kleine-Arndt) in Freckenhorst, Krs. Warendorf geboren
Ostern 1951	in die Martini-Schule in Münster (Westf.) eingeschult
ab Ostern 1955	Besuch der Marienoberschule in Münster
14.2.1964	neusprachliche Reifeprüfung
ab SS 1964	Studium der Psychologie und der Soziologie der Entwicklungsländer an der Universität Münster - insbesondere bei den Professoren Metzger, Witte, Sader und Pfeffer
WS 1964/65 - SS 1968	studentische Hilfskraft am Psychologischen Institut der Universität Münster
6.11.1967	Diplom-Vorprüfung in Psychologie
3.5.1969	Diplom-Prüfung in Psychologie
20.5.1969	Heirat mit Christian Ludwig Clemens
Mai 1969 - Dezember 1971	Mitarbeiterin der Erwachsenenbildungsstätte "Akademie Klausenhof" in Dingden (Westf.)
August 1970 - Juli 1971	wissenschaftliche Hilfskraft in einem Forschungsprojekt des Psychologischen Instituts der Universität Münster